Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8470733
Centre d'intérêt: 751

Roberge, Albert.

Etude comparative sur l'orthographe d'élèves québécois / par Albert Roberge. -- Québec : Conseil de la langue française, Service des communications, [1984].
iii, 91 p. ; 28 cm.

P. d'Errata insérée dans le v. Bibliogr.: p. 69-72.

ISBN 2-550-10949-X

Descripteur(s): *Français (Langue) *Orthographe *Etude comparative *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Dictée

La dégradation constante de l'orthographe des élèves est relevée par un grand nombre d'observateurs. Or cette quasi-unanimité sur le déclin de l'orthographe ne repose sur aucune observation factuelle, faute de moyens d'évaluation comparative appropriés. Dans cette recherche, l'auteur qui avait analysé les résultats d'une dictée donnée à des élèves de septième année en 1961, a administré la même dictée en 1982 à des élèves d'un niveau équivalent et d'un même territoire. Son but est d'apporter des éléments de réponse à ceux qui se préoccupent de savoir s'il y a eu amélioration, stagnation ou dégradation des acquisitions orthographiques chez les écoliers et de comparer les difficultés des deux groupes.

La dictée utilisée pour l'étude comparative est tirée de la brochure du Service des examens officiels du Département de l'instruction publique pour les candidats au certificat d'études primaires en 1961. Le groupe de 1961 comprenait 426 élèves de septième année (204 filles et 222 garçons); ils fréquentaient des écoles de la Commission des écoles catholique de Sherbrooke. Le groupe de 1982 comprend 348 élèves de première secondaire (167 garçons et 181 filles) de la commission scolaire régionale de l'Estrie. Les normes d'administration et de correction ont été les mêmes lors des deux épreuves.

La comparaison des résultats montre que le nombre moyen des erreurs passe de 2,3 à 18,83 chez les garçons, entre 1961 et 1982, et de 0,82 à 14,27 chez les filles. L'augmentation des erreurs est de huit fois chez les garçons et de dix-sept fois chez les filles. Cette comparaison du rendement dans une dictée contenant des difficultés typiques de la langue française permet de constater que l'orthographe a subi une chute verticale à quelque vingt ans d'intervalle.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05

EDUQ 8470733

Conseil de la langue française

NOTES ET DOCUMENTS

41

ÉTUDE COMPARATIVE SUR L'ORTHOGRAPHE D'ÉLÈVES QUÉBÉCOIS

par

Albert ROBERGE
Professeur invité
I.N.R.S.-Éducation

Québec

EDUQ 8470733

ÉTUDE COMPARATIVE SUR L'ORTHOGRAPHE D'ÉLÈVES QUÉBÉCOIS

par

Albert Roberge
Professeur invité
I.N.R.S.-Éducation

Avril 1984

Cet ouvrage a été publié par
le service des communications
du Conseil de la langue française

Dépôt légal - 2e trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-10949-X

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX.. ii
REMERCIEMENTS.. iii

INTRODUCTION... 1

CHAPITRE PREMIER PROCÉDÉ POUR L'ÉTUDE COMPARATIVE DE L'ORTHOGRAPHE D'ÉLÈVES QUÉBÉCOIS........................ 5
A. La dictée comme instrument de mesure de l'orthographe.... 5
B. Les groupes d'élèves qui ont participé à la recherche.... 12
C. La procédure d'administration de la dictée et de notation des copies des élèves........................... 14
D. La méthodologie.. 15

CHAPITRE II COMPARAISON DES TAUX DE RÉUSSITE...................... 19
A. La réussite pour l'ensemble de la dictée................. 19
B. La réussite de chaque segment............................ 21
Conclusion.. 36

CHAPITRE III LES CACOGRAPHIES.................................... 38
A. La liste des variantes cacographiques.................... 38
B. Les similitudes cacographiques........................... 53
C. Les différences dans les cacographies.................... 59

CHAPITRE IV CONCLUSION ET RECOMMANDATION........................... 65

BIBLIOGRAPHIE SUR L'ORTHOGRAPHE.................................... 69

ANNEXE RAPPORT SUR LES DONNÉES DE 1961

Liste des tableaux

TABLEAU I	Les verbes	9
TABLEAU II	Les noms	10
TABLEAU III	Les adjectifs	10
TABLEAU IV	Les pronoms	10
TABLEAU V	Les mots invariables	10
TABLEAU VI	Comparaison entre le groupe I et le groupe II quant au sexe	13
TABLEAU VII	Comparaison entre le groupe I et le groupe II quant à l'âge moyen et à l'écart type de chaque groupe et de chaque sous-groupe (L'âge étant celui au 30 juin 1961 pour le groupe I, et le 30 juin 1982 pour le groupe II)	14
TABLEAU VIII	Nombre moyen d'erreurs des sous-groupes	20
TABLEAU IX	Les taux de réussite dans les 46 segments	22
TABLEAU X	Les coefficients de corrélation entre les taux de réussite des sous-groupes	23
TABLEAU XI	La réussite d'après la nature des difficultés	24
TABLEAU XII	Liste des sous-segments et des taux de réussite chez les garçons, chez les filles, et pour les garçons et les filles réunis du groupe II	27
TABLEAU XIII	Composition des catégories d'élèves	29
TABLEAU XIV	Nombre moyen d'erreurs et écart type du groupe II chez les garçons et chez les filles, par catégorie de réussite et pour chaque type d'erreur	31
TABLEAU XV	Répartition des pourcentages d'erreur de chaque type entre garçons et filles du groupe II	33
TABLEAU XVI	Nombre de fois où la réussite est meilleure ou égale entre les sexes du groupe II, par type d'erreur et selon la nature des mots	34
TABLEAU XVII	Liste des variantes cacographiques avec comparaison des fréquences entre le groupe I et le groupe II	40
TABLEAU XVIII	Les similitudes cacographiques dans les verbes	54
TABLEAU XIX	Les similitudes cacographiques dans les adjectifs	56
TABLEAU XX	Les similitudes cacographiques dans les noms	58
TABLEAU XXI	Répartition du nombre de variantes cacographiques dans les noms, les adjectifs et les verbes, pour chaque groupe et chaque type d'erreur	59
TABLEAU XXII	Répartition comparée des types d'erreurs en pourcentage du nombre total d'erreurs dans les verbes "effeuille" et "cueilli"	61
TABLEAU XXIII	Répartition des types d'erreurs sur les verbes en pourcentage du nombre total d'erreurs et évaluation en pourcentage des causes d'erreurs	63

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont d'abord au directeur général de la commission scolaire régionale de l'Estrie, au directeur de l'école secondaire Saint-François-Xavier et à tous les professeurs et élèves de première année du secondaire qui ont participé à cette étude.

Je remercie ensuite le directeur de l'INRS-Éducation ainsi que les professeurs et le personnel de soutien qui m'ont assisté de leur coopération.

Enfin, mes remerciements vont aussi au Conseil de la langue française et à son directeur de la recherche, qui m'ont fourni une aide financière pour accomplir ce travail.

INTRODUCTION

L'orthographe — entendons l'écriture du français conforme aux règles de la grammaire et à l'usage du dictionnaire — est un sujet de controverse dans le monde des pédagogues. Les uns prônent que l'orthographe doit tenir une place importante à l'école et occuper le premier rang des objectifs de l'enseignement, parce qu'elle est à la base de la réussite dans les études. Les difficultés reliées à l'apprentissage de l'orthographe apparaissent comme des situations favorables au développement de l'intelligence et de la mémoire de l'enfant, aussi bien qu'à sa formation à l'effort et à l'observation. D'autres opposent que la connaissance et l'application des règles de l'orthographe ne sont pas des signes d'intelligence, que l'orthographe est une discipline dépassée par de nouveaux moyens de communication, tels l'image et l'informatique, que les contraintes et l'arbitraire, en conditionnant l'apprentissage, nuisent au développement de la personnalité de l'enfant et, enfin, que l'orthographe devrait être subordonnée à l'expression personnelle et à la créativité, non l'inverse.

Un point rallie la majorité des opinions: la dégradation constante de l'orthographe. Dans la documentation pédagogique contemporaine traitant de ce sujet, il n'est pas rare de rencontrer des expressions alarmantes telles que: crise de l'orthographe, déclin catastrophique, querelle de l'orthographe. Un article récent dans la revue Le Point porte le titre éloquent: "L'orthographe en ruine". Une illustration qui l'accompagne montre une classe où les élèves et l'enseignant sont coiffés de bonnets d'âne!

Au Québec, où les efforts pour améliorer la langue s'inscrivent dans une lutte permanente pour conserver et accentuer l'identité culturelle de

tout un peuple, la régression de l'orthographe revêt le caractère "d'un sinistre linguistique" aux yeux de plusieurs. Pour exemple, il suffit de rappeler le retentissement d'une série d'articles publiés dans La Presse en 1975 sous le titre: "Le Drame de l'enseignement du français".

Or, cette quasi-unanimité sur le déclin de l'orthographe ne repose sur aucune observation factuelle. À la question "Est-ce mieux ou pire qu'avant?", une journaliste expose deux raisons pour justifier l'absence de données qui permettraient de supporter des comparaisons entre l'orthographe présente et celle du passé:

> "C'est une question à laquelle il est impossible de répondre. D'abord, faute de moyens de comparaison, et ensuite et surtout parce qu'on ne peut comparer la minorité qui accédait il y a 15, 20 ou 30 ans à l'instruction secondaire et collégiale à cette jeune population aujourd'hui scolarisée à peu près de 100 pour cent jusqu'à 16 ans." (9,21)

La seconde raison évoquée, remarquons-le, ne vaut que pour le secondaire et le collégial, car la Loi concernant la fréquentation scolaire obligatoire remonte à 1943. Depuis cette Loi, la fréquentation des enfants de 6 à 13 ans s'est maintenue à un niveau élevé. Par contre, la première cause de la pénurie des moyens est liée à la rareté et à l'imprécision des données dont nous disposons. Non pas que les examens aient fait défaut. Bien au contraire! Les examens officiels du Département de l'instruction publique accumulaient chaque année une énorme masse de copies de la dictée donnée comme épreuve en orthographe. Malheureusement, une fois les résultats d'examens du certificat d'études primaires distribués, ces copies étaient destinées au feu, personne au Département de l'instruction publique n'étant chargé de les utiliser pour des études docimologiques.

Ainsi, les études comparatives sur le rendement scolaire de nos écoliers sont coupées à la source, comme le constate une de nos spécialistes:

> "Existe-t-il certaines données fiables qui nous permettraient de dépasser le niveau des simples impressions quant à l'état de la langue écrite et de nous faire une idée assez juste de la situation? À ma connaissance, il n'existe pas, en tout cas, d'évaluation comparative systématique des performances des élèves à l'écrit, à différentes époques." (44,3)

On pourrait commenter longuement cette réflexion réaliste. Sur quoi se fondent au juste les opinions sur le déclin de l'orthographe? J'ai déjà écrit (40,26) que l'enseignant qui s'étonne ou se scandalise même de l'orthographe boiteuse de ses élèves et soupire que dans son temps c'était beaucoup mieux oublie qu'il était probablement lui-même un élève fort en orthographe, donc appartenant à une catégorie supérieure à la moyenne des classes où il enseigne.

En résumé, les divergences sur l'importance de l'orthographe et les difficultés des études comparatives expliquent en bonne partie notre ignorance sur les différences et les similitudes entre l'orthographe des élèves d'aujourd'hui et celle des élèves d'autrefois. Ajoutons à cela le peu d'attention de notre jeune recherche pédagogique envers le sujet.

Comment et pourquoi en suis-je venu à effectuer la recherche que je rapporte ici? En 1962, alors professeur de pédagogie à l'école normale de l'Université de Sherbrooke, j'avais procédé, avec l'aide des professeurs-étudiants de troisième année du brevet "A", à une analyse des taux de réussite et des cacographies* de 426 candidats au certificat d'études primaires du district numéro 10 d'inspection des écoles de la région numéro neuf. Ce travail s'insérait dans les activités d'un laboratoire de pédagogie expérimentale dont le but était de mettre les étudiants en contact avec les réalités de l'enseignement et de contribuer ainsi à leur formation pratique.

---

* Cacographies: mot dont l'orthographe est incorrecte.

En juin 1982, j'ai administré la même dictée à 348 écoliers de première année du secondaire fréquentant une école sous contrôle d'une commission scolaire régionale dont le territoire de juridiction couvre celui du district d'inspection d'autrefois. J'avais pour but d'apporter des éléments de réponse à ceux qui se préoccupent de savoir s'il y a amélioration, stagnation ou dégradation des acquisitions orthographiques chez les écoliers et, si possible, de dégager des observations sur les difficultés communes aux deux groupes et sur celles qui présentent des différences.

Les données dont je dispose ne permettent pas une étude exhaustive de l'évolution de l'orthographe chez les écoliers. Cependant, il m'apparaît possible d'en tirer des réponses originales aux quelques questions suivantes:

Quelles différences et quelles similitudes les deux groupes présentent-ils, compte tenu des indices de réussite établis sur chacun des 46 segments de la dictée? Y a-t-il des différences entre les sexes dans le rendement en orthographe? Par rapport à autrefois, les taux respectifs de réussite des segments ont-ils changé? Dans l'affirmative, en quoi? Qu'en est-il des difficultés typiques de certains graphèmes? Quelles sortes d'erreurs commettent les élèves les plus forts en orthographe?... et les plus faibles? Y a-t-il corrélation entre le nombre d'années écoulées depuis le moment où une notion orthographique est enseignée pour la première fois et son application correcte par l'écolier en première année du secondaire?

CHAPITRE I

PROCÉDÉ POUR L'ÉTUDE COMPARATIVE DE L'ORTHOGRAPHE D'ÉLÈVES QUÉBÉCOIS

Ce chapitre a pour objectifs:

a) d'exposer quelques considérations sur la dictée comme instrument de mesure de l'orthographe;
b) de décrire les groupes qui ont participé à la recherche;
c) de décrire la procédure suivie pour l'administration et la notation des copies des élèves;
d) de décrire la méthodologie de l'étude comparative.

A. La dictée comme instrument de mesure de l'orthographe

Autrefois un exercice quotidien d'orthographe, la dictée a été pratiquement mise au ban de la pédagogie par les ukases des nouveaux programmes scolaires officiels. En France, le plan de rénovation de l'enseignement du français exposait, en 1970, l'opinion suivante:

> "La dictée n'est pas un moyen d'acquisition de l'orthographe sous quelque forme que ce soit. Par la complexité de ses difficultés, elle place l'élève en situation d'échec puisque les moyens ne lui sont pas fournis pour résoudre les problèmes qu'il rencontre (hasards du texte qui ne correspondent pas à une progression de l'apprentissage); d'autre part l'élève doit transcrire une pensée et un style qui ne sont pas les siens et qu'il n'a pas le temps d'assimiler (comme ce serait le cas à la suite d'un exercice de reconstitution de texte). L'élève se trouve dans une situation que l'adulte ne rencontre fréquemment que sur le plan professionnel". (8,55)

En des termes un peu différents, le programme d'études du français pour le primaire, approuvé par le Conseil supérieur de l'Éducation du Québec en mai 1979, formule les mêmes objections sur la dictée:

> "Notons qu'écrire la dictée de quelqu'un est une habileté particulière qui diffère de l'habileté à écrire. Elle ne laisse au sujet aucun choix lexical et syntaxique. Elle fait exclusivement appel à des connaissances d'usage et d'accord. En soi, la dictée n'est pas un moyen efficace pour développer des connaissances orthographiques; elle est avant tout un instrument de mesure". (35,26)

Malgré la gratuité de ces affirmations — car il n'existe pas d'étude pouvant leur servir de support objectif — , il faut reconnaître que la dictée n'a pas été un instrument didactique toujours utilisé à bon escient et que les suggestions méthodologiques des nouveaux programmes pourraient s'avérer, avec le temps, beaucoup plus appropriées à la psychologie de l'apprentissage chez l'enfant et au développement de sa personnalité que ne l'étaient ceux d'autrefois.

Retenons que les nouvelles orientations de la pédagogie de l'orthographe condamnent l'emploi de la dictée comme "moyen d'acquisition de l'orthographe", et non pas comme moyen d'évaluer le rendement orthographique. Signalons aussi que la rédaction et l'examen objectif peuvent aussi s'employer pour évaluer l'orthographe. Cependant, pour l'évaluation sommative, je suis enclin à croire que la dictée possède des propriétés docimologiques supérieures.

Une rédaction comporte des variations dans les mots et dans la longueur du texte qui nuisent à l'interprétation des résultats. Il est vrai que lorsque le sujet ou le thème de la rédaction sont uniformes, on peut s'attendre à trouver les mêmes mots dans plusieurs copies. De plus, une classification des erreurs selon une typologie rationnelle des cacographies contribue à réduire les différences lexicales. Mais ces procédés, c'est-à-dire la détermination des sujets et la classification des erreurs, ne valent

que si les textes des élèves sont de même longueur. Or, on a découvert que les rédactions courtes proviennent des élèves faibles en "spelling" (43, 396). La rédaction peut s'employer pour l'évaluation du vocabulaire ou des formes d'expression ou d'autres variables de l'écrit mais, en ce qui concerne l'orthographe, la dictée lui est préférable par son uniformité.

Le test d'orthographe est un instrument homogène, donc possédant la propriété de dépister les lacunes précises de chaque élève par rapport à des catégories spécifiques de notions orthographiques (10,153). C'est un moyen surtout utile pour l'évaluation formative, qu'elle soit critériée ou normative. Mais c'est un instrument difficile à construire, particulièrement pour l'évaluation sommative, lorsque l'écriture correcte exige la compréhension d'un texte suivi, la capacité d'initiative dans l'analyse logique et grammaticale ainsi que dans la synthèse du texte.

La dictée est un instrument d'évaluation sommative qui, par sa longueur et son homogénéité, l'emporte sur la rédaction. Elle l'emporte aussi sur le test par l'effort de synthèse et d'analyse qu'elle exige, et elle rend possible le sondage du savoir orthographique au-delà de la simple mémorisation de notions spécifiques. C'est pour ces qualités docimologiques que je n'ai pas hésité à m'en servir pour comparer l'orthographe entre deux groupes d'écoliers appartenant à des époques différentes.

Toutefois, la dictée comporte des inconvénients qui peuvent en compromettre la validité en tant qu'instrument de mesure. L'un de ces inconvénients réside dans l'administration orale. Que l'écolier souffre d'une surdité même légère, qu'il ait un moment d'inattention, qu'un bruit incongru couvre la voix de la personne qui dicte, que celle-ci souffre d'un défaut de diction, voilà autant de circonstances susceptibles de fausser le rendement des écoliers. L'ambiguïté de la notation est un autre inconvénient. Doit-on enlever plus de points pour un mot qui contient plus d'une erreur?

Ou pénaliser également? Enfin, un inconvénient plusieurs fois signalé, c'est la notation négative. On enlève des points à l'écolier pour ses "fautes" (le mot lui-même n'a rien de positif). De la sorte, la note globale reflète moins son savoir orthographique que son ignorance.

Il est peu probable de trouver un instrument de mesure qui satisfasse toutes les exigences de la métrologie, en pédagogie comme en psychologie. Tout au plus, peut-on essayer de corriger ce qui peut l'être. C'est dans cet esprit que j'ai utilisé le taux de réussite comme mesure du rendement individuel dans la dictée entière et poussé l'analyse des cacographies jusqu'à distinguer quatre types d'erreurs.

La dictée utilisée pour l'étude comparative est tirée de la brochure du Service des examens officiels du Département de l'instruction publique, pour les candidats au certificat d'études primaires en 1961.

La dictée et les instructions aux surveillants sont présentées à la page 11.

Cette dictée comprend 117 mots, dont 16 verbes, 26 noms, 12 adjectifs, 17 pronoms, 22 mots invariables, 20 articles définis et 4 articles indéfinis. Les tableaux I, II, III, IV et V résument les particularités orthographiques de chacune de ces sortes de mots.

TABLEAU I Les verbes

Mode, temps, personnes, nombre	1er groupe	2e groupe	3e groupe
INDICATIF			
Présent			
1re personne du singulier	2		2**
2e personne du singulier	3*		1
3e personne du pluriel	1**		1
Imparfait			
3e personne du singulier			1
Futur simple			
1re personne du singulier	1		
Passé composé			
1re personne du pluriel	1	1	
3e personne du pluriel		1	1
INFINITIF			
Présent	1		
TOTAUX	9	2	5

* Dont l'un est précédé du pronom "les".

** Avec un cas d'inversion du sujet.

TABLEAU II Les noms

	Masculin	Féminin	Totaux
Singulier	7	7	14
Pluriel	6	6	12
Totaux	13	13	26

TABLEAU III Les adjectifs

Qualificatifs	Possessifs	Indéfinis	Total
7	2	3	12

TABLEAU IV Les pronoms

Personnels	Démonstratifs	Relatifs	Interrogatifs	Total
14	1	1	1	17

TABLEAU V Les mots invariables

Adverbes	Prépositions	Conjonctions	Total
8	8	6	22

DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Service des examens officiels

Certificat d'études primaires

21 juin 1961 — 10 h 15 à 11 h 30

N.B. Le surveillant lira d'abord à haute voix, en présence des aspirants, le texte de la dictée, puis le dictera lentement en tenant compte des pauses indiquées par les traits obliques et en donnant la ponctuation. Lorsque la dictée aura été écrite, le surveillant la relira lui-même une dernière fois. L'élève ne doit pas transcrire sa dictée.

Les fleurs

"Je me méfierai toujours/ de celui qui n'aime/ ni les fleurs/ ni les enfants",/ écrivait un sage./ Si, à la fenêtre/ d'une humble demeure,/ je vois onduler/ au vent/ quelques fleurs/ bien fraîches/ je dis: "Le travail/ et la bonté/ habitent là."/

Qui n'aime pas/ les fleurs?/ L'enfant/ les effeuille/ sous ses petits doigts;/ la jeune fille/ s'en fait/ un ornement;/ le veillard/ en recherche/ la vue./ De tous les temps/ et sous tous les climats,/ les hommes ont chéri/ les fleurs./ Dans notre enfance,/ nous les avons aimées;/ nous avons cueilli/ les plus jolies/ et/ elles ont été/ pour nous/ l'objet/ des plus agréables plaisirs./

Que de doux souvenirs/ me rappellent les fleurs!

Les erreurs d'usage sont celles dont la correction exige la conformité avec le dictionnaire. Les erreurs d'orthographe de règle sont celles qui pèchent contre la grammaire. Dans cette dictée, les difficultés relatives à l'usage se distribuent dans les échelons 7 à 26 de l'échelle Dubois-Buyse; ces difficultés ont trait au vocabulaire des enfants de 6 et 7 ans dont l'acquisition orthographique se situe au niveau de 11 et 12 ans. En orthographe de règle, la dictée contient 15 accords de verbe avec le sujet, dont 2 cas où le sujet est placé après le verbe et 1 cas où deux sujets au singulier commandent un accord au pluriel; 3 participes passés employés avec l'auxilliaire avoir; 7 adjectifs dont le genre ou le nombre affectent l'orthographe.

B. Les groupe d'écoliers qui ont participé à la recherche

Le groupe de 1961, que je désignerai sous l'étiquette groupe I, se composait de 426 élèves de septième année, dont 204 filles en 8 classes et 222 garçons en 9 classes. Ces élèves fréquentaient des écoles sous contrôle de la Commission des écoles catholiques de la cité de Sherbrooke, dont les limites coïncidaient avec celles du district d'inspection numéro 10 de la région numéro neuf.

Le groupe de 1982, ou groupe II, comprend 348 élèves, dont 167 garçons et 181 filles, inscrits en 15 classes mixtes de première secondaire de l'école Saint-François-Xavier, sous contrôle de la commission scolaire régionale de l'Estrie. Depuis l'application du règlement numéro un du ministère de l'Éducation, les écoliers accèdent à l'école secondaire dès qu'ils ont terminé la sixième année du primaire ou qu'ils ont atteint l'âge de treize ans. Par conséquent, la première année du secondaire correspond, quant aux années de scolarité, à la septième année d'autrefois.

À la correspondance de la scolarité entre les deux groupes s'ajoute celle du milieu géographique. En effet, la commission scolaire régionale de l'Estrie dessert les écoles secondaires de la ville de Sherbrooke et de la plupart des comtés avoisinants (Shefford, Compton, Stanstead, Wolfe et Richmond).

La composition des deux groupes diffère un peu quant au rapport entre les sexes, comme on peut le voir au tableau VI.

TABLEAU VI Comparaison entre le groupe I et le groupe II quant au sexe

	Groupe I		Groupe II	
	Nombre	Rapport (%)	Nombre	Rapport (%)
Garçons	222	52,12	167	47,99
Filles	204	47,88	181	52,01
Ensemble	426	100,00	348	100,00

Le renversement du rapport entre les sexes du groupe I au groupe II pourra affecter les comparaisons entre les taux de réussite pour les deux sexes réunis, mais n'influencera pas les observations sur les taux de chaque sexe.

Les deux groupes et leurs sous-groupes pour le sexe ne présentent à peu près pas de différences quant à leurs moyennes d'âge, comme on peut le voir au tableau VII.

TABLEAU VII Comparaison entre le groupe I et le groupe II quant à l'âge moyen et à l'écart type de chaque groupe et de chaque sous-groupe (L'âge étant celui au 30 juin 1961 pour le groupe I, et le 30 juin 1982 pour le groupe II)

	Groupe I*		Groupe II	
	M	Écart type	M	Écart type
Garçons	13,30	1,23	13,37	0,568
Filles	13,05	1,05	13,30	0,518
Ensemble	13,20	1,56	13,34	0,673

* Pour le groupe I, estimation d'après les données statistiques tirées du rapport du Surintendant de l'Instruction publique 1960-1961, p. 202, pour les écoles sous le contrôle des commissions scolaires catholiques des villes de 50 000 habitants et plus, sans inclure Montréal et Québec.

Si les âges moyens des groupes et de leurs sous-groupes ne présentent pas de différence significative, par contre les écarts types indiquent une plus grande dispersion des âges dans le groupe I par rapport au groupe II. Rappelons que le règlement numéro un, à partir de 1965, oblige les commissions scolaires à prendre en charge les enfants qui ont atteint l'âge de treize ans, mesure qui, avec celle du classement par groupe d'âge à l'école primaire, tend à réduire l'écart entre les âges en première année du secondaire. Remarquons que cette tendance à l'uniformisation des âges apparaît aussi entre les sexes, la différence entre les garçons et les filles en 1961 étant de 0,25 année, contre 0,07 année en 1982.

C. La procédure d'administration de la dictée et de notation des copies des élèves

Aux examens de juin 1961, chaque classe de candidats aux divers certificats émis par le service des examens officiels du Département de l'ins-

truction publique était confiée à la surveillance d'une personne autre que le titulaire de cette classe et dûment qualifiée à cette fin. Elle s'engageait à suivre les règlements régissant la surveillance, notamment à respecter les directives pour l'administration de la dictée, telles que reproduites précédemment.

Ces directives comportent trois lectures à haute voix du texte de la dictée. La première donne l'occasion aux élèves de prendre connaissance du sujet et de se faire une idée globale du texte; la seconde, qui se doit d'être lente, tient "compte des pauses indiquées par les traits obliques" et donne la ponctuation afin que les élèves aient le temps d'écrire; quant à la troisième lecture, elle permet aux candidats de vérifier la conformité de leur transcription au texte dicté par le surveillant. Ce qui restait du temps réservé à cet exament était employé à revoir individuellement le texte, à réfléchir sur les difficultés orthographiques et à apporter les corrections jugées nécessaires tout simplement en rayant les lettres ou les mots jugés mal écrits et en ajoutant sur place les substitutions.

En juin 1982, les instructions aux surveillants furent appliquées selon les mêmes directives. Pour surveiller les classes, les professeurs changèrent de groupe. L'examen eut lieu le 14 juin, de quatorze heures trente à quinze heures trente. Pour motiver les élèves, le directeur de l'école leur annonça que les résultats de la dictée seraient inscrits et conservés à leur dossiers pour servir éventuellement à leur reclassement.

D. La méthodologie

Lors de l'étude sur l'orthographe du groupe I, j'ai utilisé le modèle dont s'était servi Samuel Roller pour une étude similaire en Suisse (41). Ce modèle consiste à sectionner l'épreuve en autant de segments

que le nombre de difficultés à étudier. Pour chaque segment, on compte le nombre de sujets qui n'ont commis aucune erreur. L'indice d'acquisition (de difficulté ou de réussite, selon ce que l'on préfère) se calcule ainsi:

$$\text{Indice d'acquisition} = \frac{100 \times \text{nombre de sujets ayant réussi}}{\text{nombre total de sujets}}$$

Par exemple, si 30 sujets sur 180 ont fait erreur en écrivant un segment, nous avons 150 sujets qui l'ont écrit sans erreur. Alors, l'application de la formule donnera un indice d'acquisition de 83%, car:

$$\frac{100 \times 150}{180} = 83,33\ \%$$

On relève, pour chaque segment, les mots incorrectement orthographiés (cacographies) et la fréquence de chaque cacographie. On dresse ensuite la liste des cacographies d'un segment par ordre décroissant des fréquences.

À partir de ces travaux préliminaires, il est ensuite possible de dresser une liste complète des indices d'acquisition de tous les segments de la dictée et, au besoin, de leurs sous-segments. On confectionne une liste analogue pour les cacographies. Ces listes fournissent les éléments pour la construction des tableaux et des figures utiles aux fins de l'étude. Pour faciliter les comparaisons, il a été nécessaire dans la présente étude de produire deux listes, car une seule liste, comme dans la première étude qui ne comportait pas de comparaisons avec un autre groupe, serait trop complexe en raison de la quantité de données.

Comme pour l'administration de l'épreuve, les instructions du Service des examens officiels du Département de l'instruction publique pour juin 1961 furent appliquées pour la correction et la notation des copies

des élèves. D'un maximum de 100 points, il faut soustraire les points perdus pour les erreurs, compte tenu des dispositions suivantes:

"INSTRUCTIONS AUX CORRECTEURS"

"Dans la dictée française, l'élève perd cinq (5) points pour toute faute, que ce soit une faute d'orthographe d'usage ou une faute d'orthographe de règle. En aucun cas, l'élève ne peut perdre plus de cinq (5) points par mot."*

Après correction et notation des copies des élèves dans les conditions prescrites plus haut, j'ai conservé la subdivision de l'épreuve en 46 segments de 1961 pour l'analyse des difficultés, chaque segment contenant alors une difficulté spécifique. Je me suis aperçu qu'un bon nombre de segments contenaient plus d'une difficulté sérieuse, et il a fallu dans ces cas identifier des sous-segments.

Afin de pousser l'analyse jusqu'à l'identification des types d'erreurs commises par les élèves selon le niveau de leur rendement, j'ai classé les copies en quatre catégories, les points de partage étant les quartiles de la distribution ordonnée des résultats individuels. Le quart supérieur comprend les résultats allant du 3^{e} quartile au-delà; le quart moyen supérieur, ceux allant de la médiane au 3^{e} quartile; le quart moyen inférieur contient les résultats se situant entre le 1er quartile et la médiane; le quart inférieur, ceux qui sont au-dessous du 1er quartile.

Quant aux erreurs, je les ai classées en trois groupes: les erreurs de premier type proviennent de la non-application d'une règle de grammaire; celles du second type sont des erreurs attribuables à la non-conformité à l'usage tel que proposé dans le dictionnaire; enfin, les erreurs du troisième type sont celles qui cumulent les erreurs du premier et du deuxième type.

---

* Corrigé des examens officiels du D.I.P. pour 1961.

Le traitement statistique des données a été effectué par le service de l'information de l'INRS-Éducation sur les ordinateurs de l'Université du Québec, avec les programmes de S.P.S.S. (Statistical Package for the Social Sciences).

CHAPITRE II

COMPARAISON DES TAUX DE RÉUSSITE

Ce chapitre a pour objectifs de comparer la réussite des groupes d'écoliers et de leurs sous-groupes pour l'ensemble de la dictée et pour chacun des 46 segments, de formuler des observations et des commentaires sur les différences et les similitudes entre les taux.

A. La réussite pour l'ensemble de la dictée

La réussite du groupe I dans la dictée est donnée au tableau I, reproduit en annexe, sous forme de moyenne arithmétique et de médiane, calculées d'après les résultats individuels établis selon le barème des instructions officielles. Or, enlever cinq (5) points par erreur dans les copies de 1982 fausserait les comparaisons, car 109 copies sur 348 devraient porter des notes de zéro ou moins. J'ai converti les pourcentages moyens de 1961 en moyennes du nombre d'erreurs. Ainsi, le résultat moyen de 95,9 % des filles devient un nombre moyen d'erreurs de:

$$\frac{100 - 95,9}{5} = 0,82 \text{ erreurs}$$

et celui des garçons:

$$\frac{100 - 88,5}{5} = 2,3 \text{ erreurs}$$

Cette transformation permettra de comparer sur une base commune les résultats des sous-groupes dans le tableau VIII.

TABLEAU VIII Nombre moyen d'erreurs des sous-groupes

	Garçons		Filles	
Groupe	I	II	I	II
Nombre de sujets	222	167	204	181
Nombre moyen d'erreurs	2,3	18,83	0,82	14,27

Le nombre moyen des erreurs passe de 2,3 à 18,83 chez les garçons, et de 0,82 à 14,27 chez les filles. L'augmentation est de 8 fois chez les garçons, et de 17 fois chez les filles. Le déclin est particulièrement marqué chez celles-ci. En 1961, elles ne font que 36 % autant d'erreurs que les garçons; en 1982, elles en commettent 76 %.

La comparaison des résultats pour l'ensemble de la dictée montre, sans équivoque, que les copies de 1961 contenaient beaucoup moins d'erreurs orthographiques que celles de 1982 et que, dans la mesure où la dictée est un instrument valide pour apprécier le savoir orthographique des groupes I et II, les résultats du groupe II témoignent d'une baisse marquée de l'orthographe par rapport à ceux du groupe I.

B. La réussite de chaque segment

Le tableau IX reproduit la liste des 46 segments de la dictée. À la gauche de cette liste, les segments sont numérotés de 1 à 46. Les deux premières colonnes contiennent le taux de réussite chez les filles, l'une pour le sous-groupe de 1961 et l'autre pour celui de 1982. Les deux colonnes suivantes vers la droite contiennent les mêmes données pour les garçons. Les deux dernières colonnes à droite donnent le taux de réussite pour l'ensemble des sujets du groupe I et du groupe II.

En partant de l'hypothèse qu'une notion orthographique est acquise si 75 % des élèves l'appliquent correctement, j'ai souligné les taux des éléments réussis par les sous-groupes et les groupes.

Alors qu'en 1961, les filles avaient réussi tous les éléments à plus de 80 %, en 1982, elles atteignent le seuil de 75 % dans 25 éléments sur 46; chez les garçons, de 30 éléments réussis à 75 % en 1961, on tombe à 19, et, pour l'ensemble, de 42 à 22. Remarquons aussi que la chute du rendement par segment est inégale entre les segments réussis à moins de 75 %, l'écart allant de -14 % (segment n° 15 chez les garçons) jusqu'à -74 % (segment n° 36 chez les filles). Pour l'ensemble, l'écart moyen tombe de 62 % dans les participes passés, de 40 % dans les adjectifs, de 32 % dans les verbes et de 23 % dans les noms.

TABLEAU IX Les taux de réussite dans les 46 segments

	Filles		Garçons		Ensemble	
	I	II	I	II	I	II
Nombre de sujets	(204)	(181)	(222)	(167)	(426)	(348)
1. "Je me méfierai toujours	85	13	56	12	71	12
2. de celui qui n'aime	99	85	95	77	97	81
3. ni les fleurs ni les enfants,"	99	85	90	71	95	78
4. écrivait	99	84	94	78	97	81
5. un sage.	99	98	98	98	98	98
6. Si, à la fenêtre	100	89	95	77	97	83
7. d'une humble demeure,	98	55	98	34	98	45
8. je vois	97	86	91	77	94	81
9. onduler au vent	84	36	62	34	73	35
10. quelques fleurs	95	49	95	34	95	42
11. bien	98	99	97	99	97	99
12. fraîches,	97	47	82	20	90	34
13. je dis:	94	69	83	61	88	65
14. "Le travail	100	76	92	63	95	70
15. et la bonté	99	80	85	71	92	76
16. habitent	85	28	72	17	78	23
17. là."	97	97	95	92	96	95
18. Qui n'aime pas	97	94	97	89	97	92
19. les fleurs?	100	97	98	92	99	95
20. L'enfant	98	96	96	89	97	93
21. les effeuille	81	17	55	11	69	14
22. sous ses	99	86	98	81	98	83
23. petits	99	91	99	79	99	85
24. doigts	98	71	93	49	96	60
25. la jeune fille s'en fait	94	52	86	41	91	47
26. un ornement	100	79	92	72	96	76
27. le vieillard	98	65	89	49	93	57
28. en recherche	99	97	100	94	99	96
29. la vue.	100	95	99	95	99	95
30. De tous les temps	93	39	73	34	85	37
31. sous tous	91	42	85	35	88	39
32. les climats,	99	88	98	80	98	84
33. les hommes ont chéri	89	22	71	12	80	17
34. les fleurs.	100	96	99	92	99	94
35. Dans notre enfance,	100	88	99	81	99	85
36. nous les avons aimées;	95	21	81	18	88	20
37. nous avons cueilli	86	23	59	10	72	17
38. les plus jolies,	100	76	98	68	99	72
39. elles ont été pour nous	97	74	92	61	95	68
40. l'objet	98	84	95	72	97	78
41. des plus agréables	99	52	98	42	98	47
42. plaisirs	100	44	95	29	97	37
43. Que de doux	100	90	98	77	99	84
44. souvenirs	98	39	89	34	93	37
45. me rappellent	82	11	69	9	76	10
46. les fleurs!	100	97	97	95	98	96

Le tableau X montre une forte corrélation entre les taux de réussite des groupes I et II et de leurs sous-groupes. Il semble que, quels que soient l'époque ou le sexe des écoliers, les difficultés orthographiques fluctuent de la même façon.

TABLEAU X Les coefficients de corrélation entre les taux de réussite des sous-groupes

Filles I VS filles II	0,95
Garçons I VS garçons II	0,78
Filles I VS garçons I	0,92
Filles II VS garçons II	0,97

Il n'y a donc pas lieu de se surprendre si le classement en ordre croissant de difficulté d'après la nature des mots est, en 1982, à peu près le même que celui que j'avais dressé avec les données de 1961. Le tableau XI permettra de comparer la proportion du nombre de segments réussis à 75 % pour quatre catégories de mots: les participes passés, les autres verbes, les adjectifs et les noms.

TABLEAU XI La réussite d'après la nature des difficultés

Difficultés et numéros des segments qui en contiennent	nombre et pourcentage des segments réussis à 75 %		Cas les plus difficiles et taux		
	Groupe I	Groupe II		Groupe I	Groupe II
Participes passés 33-36-37	2/3 ou 67 %	0/3	cueilli	72	17
			chéri	80	17
			aimées	88	20
Autres verbes 1-2-4-8-9-13-16-18-21-25-28-39-45	10/13 ou 77 %	5/13 ou 38 %	effeuille	69	14
			méfierai	71	12
			onduler	72	35
			habitent	78	23
Adjectifs 7-10-12-22-23-30-31-38-41-43	10/10 ou 100 %	3/10 ou 30 %	tous (les temps)	85	37
			tous (les climats)	88	39
			fraîches	90	34
Noms 3-5-6-7-14-15-19-20-24-26-27-29-32-34-35-40-42-44-46	19/19 ou 100 %	13/19 ou 72 %	bonté	92	76
			demeure	98	45
			vieillard	93	57
			doigts	96	60
			plaisirs	97	37
			souvenirs	93	37

En prenant comme critère le pourcentage représentant le nombre de segments réussis dans chaque catégorie, on peut classer comme suit en ordre croissant de difficulté les quatre catégories du tableau XI:

Groupe I	Groupe II
- Les noms*	- Les noms
- Les adjectifs	- Les verbes autres que les participes passés
- Les verbes autres que les participes passés	- Les adjectifs
- Les participes passés	- Les participes passés

Si les accords du participe passé comptent pour la plus difficile des difficultés de la dictée auprès des deux groupes, les écarts dans les taux de réussite indiquent sans ambiguïté que les écoliers du groupe I s'en tiraient beaucoup mieux que ceux du groupe II. Voici ces écarts:

segment n° 33, "les hommes ont chéri" -67;
segment n° 36, "nous les avons aimées" -74;
segment n° 37, "nous avons cueilli" -63.

Quant aux verbes, leur position au deuxième rang ne signifie pas que les écoliers du groupe II en maîtrisent l'orthographe mieux que ceux du groupe I, comme on peut le constater par le décalage du taux de réussite:

segment n° 1, "je me méfierai" -72;
segment n° 21, "l'enfant les effeuille" -64;
segment no 45, "me rappellent" -71.

On aura sans doute remarqué que les nombres de mots compilés aux tableaux I, II et III ne correspondent pas à ceux du tableau XI. La

* Le groupe I a réussi tous les noms au taux de 90 %.

raison en est que, lors de l'étude sur les données de 1961, j'avais sectionné la dictée de façon à ce que chaque élément ainsi isolé contienne au moins une difficulté orthographique ou un mot intéressant à étudier. Le peu d'erreurs des écoliers du groupe I ne justifiait pas de changer le procédé.

Par contre, les copies de 1982 contenant souvent plus d'une erreur sur un seul segment, il était nécessaire de séparer plusieurs segments en sous-segments afin d'affiner l'analyse des cacographies. Le tableau XII contient la liste des quatorze segments subdivisés ainsi que les taux de réussite de chaque sous-segment.

Commentaires sur le tableau XII

La subdivision des segments de ce tableau a pour but de vérifier si chaque segment contient d'autres difficultés que la difficulté principale identifiée pour le groupe I et de mettre en évidence, le cas échéant, les difficultés propres au groupe II.

Les verbes

Au segment I, on découvre que non seulement le verbe "méfiera" est insuffisamment assimilé, mais aussi le mot "toujours". Aux segments 9, 25, 36 et 37, les taux de réussite des mots qui accompagnent le verbe sont au-dessus du seuil de 75 %, indiquant ainsi que la difficulté réelle du segment réside dans le verbe. Au segment 33, toutefois, remarquons que l'auxiliaire "ont" comporte une difficulté chez les garçons.

TABLEAU XII Liste des sous-segments et des taux de réussite chez les garçons, chez les filles, et pour les garçons et les filles réunis du groupe II

Segment	Sous-segment	Taux de réussite		
		Garçons	Filles	Ensemble
1	Je me	96	99	97
	méfierai	13	15	14
	toujours	61	73	67
2	de celui	85	90	87
	qui	99	100	99
	n'aime	89	94	92
3	ni	80	88	84
	les	99	100	99
	fleurs ni	90	97	94
	les enfants	93	99	97
6	Si	92	95	94
	à	88	97	93
	la	100	99	99
	fenêtre	92	97	95
7	d'une	96	98	95
	humble	41	60	51
	demeure	78	87	83
9	onduler	35	38	37
	au vent	95	97	96
10	quelques	35	50	43
	fleurs	71	78	75
15	et	99	99	99
	la bonté	72	81	76
16	habitent	16	29	23
	là	91	97	94
25	la jeune	96	98	97
	fille	96	98	97
	s'en fait	43	54	48
30	De tous	37	40	38
	les temps	92	98	95
31	sous	93	97	95
	tous	35	43	39
33	les hommes	87	94	91
	ont	72	85	79
	chéri	17	27	22
36	nous	100	99	99
	les	98	98	98
	avons	95	95	95
	aimées	19	21	20
37	Nous avons	98	99	98
	cueilli	10	23	17

Les adjectifs

Sont insuffisamment maîtrisés, au segment 7, l'adjectif "humble"; au segment 10, "quelques"; aux segments 30 et 31, le déterminatif "tous". Remarquons que le possessif "ses", au segment 22, est bien réussi, malgré la confusion à laquelle il peut prêter avec ses nombreux homophones.

Les noms

Chez les garçons "fleurs" au segment 10, avec un taux de 71, semble présenter une difficulté qui n'apparaît pas dans les segments 3, 19, 34 et 46, qui contiennent aussi ce nom. Au segment 15, "bonté" est bien la seule difficulté du segment pour les garçons.

La subdivision n'a pas aidé à déceler d'autres difficultés précises. Mais, comme au tableau IX, les taux des sous-segments du tableau XII indiquent que lorsque l'orthographe est simple, la réussite du groupe II atteint un seuil de rendement acceptable parfois même égal à celui du groupe I.

Comparaison entre les sous-groupes du groupe II

Grâce au traitement des données par ordinateur, ce dont je ne disposais pas autrefois, il m'est apparu valable de vérifier la concordance des taux de réussite entre garçons et filles du groupe II, qu'indique le niveau élevé du coefficient de corrélation du tableau X (page 23), en ce sens que la nature des difficultés semble faire fluctuer le rendement en orthographe des deux sexes sur les mêmes mots.

Pour ce faire, j'utilise le classement des erreurs en trois types principaux (voir page 17) et je demande à l'ordinateur de me donner le nombre moyen d'erreurs par sexe, par catégorie d'écoliers et pour chaque type d'erreur.

Le tableau XIII décrit comment sont formées les catégories d'écoliers.

TABLEAU XIII Composition des catégories d'élèves

Catégorie	Nombre d'erreurs	Nombre de sujets		
		G	F	Total
Quart supérieur	de 0 à 10	24	59	83
Quart moyen	de 11 à 15	37	52	89
Quart moyen inférieur	de 16 à 21	50	41	91
Quart inférieur	de 22 au-delà	56	29	85
		167	181	348

Les catégories sont formées selon les explications données à la page 17. Les copies du quart supérieur contiennent de 0 à 10 erreurs. Le quart moyen, de 11 à 15, le quart moyen inférieur, de 16 à 21, et le quart inférieur, de 22 à 54 erreurs.

Dans le tableau XIV, la comparaison entre les sexes se fait sur la moyenne du nombre d'erreurs chez des élèves de même catégorie. Par exemple, les garçons de la catégorie supérieure sont de même force que les filles de cette catégorie, et ainsi de suite pour les catégories 2, 3 et 4, puisque les copies ont été classées d'après le résultat individuel sur la dictée entière.

Remarquons tout d'abord que la moyenne du nombre d'erreurs augmente graduellement à mesure que baisse la catégorie de réussite et cela, aussi bien chez les garçons que chez les filles et pour tous les types d'erreurs.

Remarquons encore que chez les quatre catégories des deux sexes, les erreurs grammaticales sont plus nombreuses que les erreurs d'usage, et celles-ci plus nombreuses que les erreurs cumulées.

Enfin, les nombres moyens sont légèrement moindres chez les garçons pour les erreurs grammaticales, et chez les filles pour les erreurs d'usage.

Quant aux écarts types, ils révèlent que plus les groupes sont faibles en orthographe, moins ils sont homogènes dans leur rendement.

TABLEAU XIV Nombre moyen d'erreurs et écart type du groupe II chez les garçons et chez les filles, par catégorie de réussite et pour chaque type d'erreur

Type d'erreur		Garçons catégories* 1	2	3	4	Filles catégories* 1	2	3	4
1 (Grammaticale)	M	5,30	8,60	11,50	12,90	5,30	9,50	11,90	14,20
	σ	2,70	2,20	3,20	3,10	2,40	2,80	2,50	3,30
2 (Usage)	M	2,00	3,90	5,60	9,60	1,50	2,90	5,20	9,00
	σ	1,50	2,10	2,20	4,60	1,20	2,00	2,10	4,20
3 (Gram. et usage)	M	0,80	1,90	3,70	6,50	0,60	1,90	3,00	5,80
	σ	0,90	1,30	1,30	2,70	0,70	1,30	1,50	2,50
4 (Oubli ou ajout)	M	0,04	0,20	0,40	0,90	0,06	0,06	0,30	0,40
	σ	0,20	0,60	1,00	2,00	0,20	0,20	0,70	0,70

* Les catégories sont les suivantes:

1. Quart supérieur
2. Quart moyen
3. Quart moyen inférieur
4. Quart inférieur

Pour vérifier la tendance d'un sexe à réussir mieux que l'autre dans un type spécifique d'erreur, j'ai dressé le tableau XV pour la comparaison des taux d'erreur dans les segments ou les sous-segments dont les taux sont inférieurs à 75 %. Ces taux sont corrigés pour compenser l'inégalité dans le nombre entre les garçons et les filles.

Pour alléger le tableau, j'ai laissé de côté les erreurs du quatrième type — ajouts ou oublis — dont les fréquences sont à toutes fins utiles négligeables.

Le tableau XV montre que les différences entre les pourcentages d'erreur sont tantôt en faveur des filles, tantôt en faveur des garçons, et quelquefois égale à zéro.

TABLEAU XV Répartition des pourcentages d'erreur de chaque type entre garçons et filles du groupe II

Type d'erreur:	Grammaticale		Usage		Mixte	
Sexe:	G	F	G	F	G	F
1. méfierai	4	8	24	27	62	48
7. humble	0	0	61	41	1	0
9. onduler	62	53	1	3	4	4
10, quelques	46	37	1	0	20	11
fleurs	24	18	4	2	1	1
12. fraîches	39	37	11	2	32	13
13. je dis	41	30	1	1	0	0
14. le travail	0	1	37	22	1	0
16. habitent	60	59	1	1	24	9
21. effeuille	39	42	15	12	39	26
25. s'en fait	5	4	49	34	6	5
27. vieillard	0	0	53	34	0	0
30. de tous (temps)	63	57	2	1	1	0
31. tous (climats)	63	52	1	1	1	0
33. chéri	64	56	6	4	17	12
36. aimées	83	76	1	0	1	0
37. cueilli	28	35	20	8	46	32
38. plus jolies	31	22	1	0	1	1
41. elles	24	15	1	0	1	0
ont été	21	13	2	3	1	1
41. plus agréables	47	41	4	2	9	3
42. plaisirs	52	48	4	1	16	4
44. souvenirs	61	55	2	0	5	3
45. rappellent	31	41	4	5	6	4

J'ai compilé, au tableau XVI, le nombre de fois où l'un des groupes réussit mieux que l'autre et où il y a égalité pour chaque type d'erreur et selon la nature des mots.

TABLEAU XVI Nombre de fois où la réussite est meilleure ou égale entre les sexes du groupe II, par type d'erreur et selon la nature des mots

Nature des mots		Garçons			Filles			Égalité			
	Types	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Nom et pronom		1	-	-	4	6	4	1	-	2	
Adjectif		-	-	-	6	6	6	1	1	1	
Verbe		3	4	-	5	2	5	-	2	3	
Participe passé		1	-	-	2	3	3	-	-	-	
	Total	5	4	0	17	17	18	2	3	6	= 72

Les principales forces sont aussi bien dans l'orthographe grammaticale que dans l'orthographe d'usage chez les filles. Elles l'emportent largement dans les erreurs mixtes, ce qui ne laisse aucun doute sur l'inéquation d'une notation d'après un barème qui ne fait aucune distinction entre l'erreur unique sur un mot et le mot qui contient plus d'une erreur.

La force des garçons réside dans l'orthographe grammaticale et l'orthographe d'usage des verbes. Les mieux réussis par eux en orthographe grammaticale sont: méfierai, effeuille et rappellent.

Pour le même type d'erreur, les cinq verbes les mieux réussis par les filles sont: onduler, je dis, habitent, s'en fait et ont été. Une constante se dégage: les garçons font mieux que les filles l'accord du verbe lorsque le sujet ne le précède pas immédiatement, et les filles réussissent mieux les verbes qui ne présentent pas cette particularité.

En orthographe d'usage, les garçons l'emportent sur les verbes, et les filles sur les trois autres types d'erreur.

Conclusion

En résumé, la comparaison de la réussite des groupes I et II et de leurs sous-groupes respectifs a montré:

1. Que la réussite dans la dictée entière des sous-groupes de 1961 est de beaucoup meilleure que celle des sous-groupes de 1982 (tableau VIII);
2. Que les filles du groupe II, comme celles du groupe I, réussissent mieux que les garçons (tableau VIII);
3. Le critère de 75 % servant de seuil pour évaluer la réussite dans chaque segment, les filles et les garçons du groupe II ne réussissent que respectivement 25 et 19 segments contre 46 et 30 chez leurs homologues de 1961;
4. Que les deux groupes, à quelque vingt ans d'intervalle, manifestent, à des niveaux différents de réussite, certaines similitudes dans les difficultés (tableau X);
5. Que ces difficultés se regroupent d'après la sorte de mots à laquelle ils appartiennent, et que l'ordre de difficulté croissante est le même: au premier rang, les noms, et au dernier, les participes passés; il diffère par l'inversion des adjectifs et des verbes aux deuxième et troisième rangs (tableau XI).

De l'étude comparative se dégagent des réponses à quelques-unes des questions soulevées dans l'introduction de ce rapport.

Quelles différences et quelles similitudes entre les deux groupes les indices de réussite révèlent-ils?

Les similitudes tiennent à la nature des difficultés liée à celle des mots, similitudes qui se maintiennent entre les groupes et leurs sous-groupes; voilà ce que signifient les données compilées aux tableaux X et XI.

Une autre similitude réside dans la supériorité de la réussite des filles sur celles des garçons dans la dictée entière et dans la plupart des segments.

Les différences se voient d'abord dans la baisse de la réussite globale et dans les taux de réussite dans les segments, proportionnellement au niveau de difficulté des mots. Une autre différence apparaît dans le rapport de la réussite relative des garçons et des filles. En 1961, le rapport entre le nombre moyen d'erreurs était 0,82/2,3, soit 36 %, c'est-à-dire que les filles ne faisaient que 36 % autant d'erreurs que les garçons. En 1982, ce rapport devient 14,27/18,83 soit 76 %, c'est-à-dire que les filles font 76 % autant d'erreurs que les garçons. Il s'est produit là un phénomène étrange dont l'explication pourrait, au moins en partie, se trouver dans la généralisation de la mixité des sexes à l'école primaire et à l'école secondaire.

Reste que les filles affichent toujours une supériorité en orthographe, que cette supériorité se manifeste aussi bien dans les catégories du tableau XVI que dans leur réussite dans les diverses sortes de mots, réserve étant faite pour l'habileté spécifique déjà mentionnée des garçons dans certains cas de l'accord du verbe.

Quelles sortes d'erreurs commettent les élèves forts en orthographes?... et les faibles?

L'étude des données de 1961 n'a pas poussé jusque-là. Des données de 1982, dont j'ai tiré le tableau XIV, il ressort que les élèves forts, quel que soit leur sexe, commettent moins d'erreurs dans les quatre types (grammatical, d'usage, mixte et d'oubli ou d'ajout) que les élèves faibles et que ceux-ci, par rapport aux plus forts, commettent plus de huit fois autant d'erreurs mixtes, quatre fois autant d'erreurs d'usage et plus de deux fois autant d'erreurs grammaticales. Ce sont les erreurs cumulées sur un même mot qui caractérisent l'erreur la plus fréquente de l'élève faible.

CHAPITRE III

LES CACOGRAPHIES

Ce chapitre a pour objectifs:

a) de présenter la liste des variantes cacographiques des groupes I et II, et leurs fréquences respectives lorsque ces fréquences sont de 10 ou plus;
b) d'identifier et de commenter les principales similitudes dans les cacographies communes aux deux groupes;
c) de relever et de commenter les différences cacographiques entre les deux groupes.

A. <u>La liste des variantes cacographiques</u>

Le tableau XVII contient les variantes cacographiques dans chaque segment de la dictée. Les données se présentent sur trois collones: segment, 1982 et 1961. Sous la colonne segment, j'ai reproduit les mots de chaque segment de la dictée. Sous la colonne 1982, j'ai relevé les cacographies trouvées dans les copies du groue II. Sous le chiffre 1, sont réunies celles qui contiennent des erreurs grammaticales; sous le chiffre 2, les mots mal orthographiés selon l'usage; sous le chiffre 3, les erreurs mixtes, c'est-à-dire celles qui cumulent des erreurs du type 1 et du type 2; enfin, sous le chiffre 4, les mots oubliés ou que des ajouts ou des oublis ont rendus méconnaissables. Les cacographies de chaque type d'erreur sont classées en ordre alphabétique afin d'en faciliter le repérage. À chaque cacographie, j'ai rapporté la fréquence lorsqu'elle est de 10 ou supérieure à 10, comme dans l'étude initiale. Exemple: m'éfierai-16- signifie que cette cacographie se retrouve dans 16 copies.

La colonne 1961 sert à rappeler par le signe + placé en regard d'une cacographie de la colonne 1982 que telle erreur apparaît dans la liste de 1961. Lorsqu'il y a lieu, la fréquence est inscrite dans la parenthèse. Exemple: méfirai-70-+(57) signifie que cette cacographie se retrouve dans 70 copies de 1982 et dans 57 copies de 1961.

TABLEAU XVII Liste des variantes cacographiques avec comparaison des fréquences entre le groupe I et le groupe II

Segment	1982	1961
1. Je me méfierai		
	-1-	
	mefierais	
	méfierais	
	méfierait	
	méfieré	
	méfierer	+
	15	
	-2-	
	maifirerai	
	meffierai	
	m'effierai	+
	meffirai	
	m'effirai	+
	m'éffirai	
	m'éfierai	+ (16)
	mefirai	
	méfirai-70-	+ (57)
	m'éfirai	
	méfireai	
	méfirrai	
	mifierai	+
	néfierai	
		m'éphierai
	-3-	
	éffirais	
	maifierais	
	m'aifirais	
	méffirais	
	m'effiré	
	méffiré	
	meffirer	
	m'effirer	
	méffirer	
	méféré	+
	méfierais	+
	m'éfierais	
	m'éfieré	
	méfirés	
	-3- (suite)	
	méfirais-29-	+
	m'éfirais	
	mefirais	
	mefirait	
	méfirait	
	méfiré (58)	+ (12)
	méfirée	+
	m'efiré	
	m'éfirée	+
	mefirer-10-	
	méfirer-45-	+
	méfirez	+
	m'éfirer	
	méfirrais	
	mifiere	
	mifire	
	mifiré	
	néfierer	
	n'éfierer	
		m'éfirez
		méfierés
		m'éphiré
		mifierais
toujours	-2-	
	toujou	+
	toujour-103-	
	toujourd	
	toujoures	
	tousjours	
	tous jours	
	tourjour	
2. de celui	-2-	
	cellui	
	ce lui	
	ce-lui	
	celuis	
	ceuli	
	selui-16-	
	se-lui	

TABLEAU XVII (suite)

Segment	1982	1961
	-2- (suite)	
	se lui	
	seului	
qui	-4-	
	qu'il	
n'aime	-1-	
	n'aiment-12-	+
	n'aimes	+
	-2-	
	m'aime	+
	naime	
	n'aine	
	nème	
	nême	
	n'ème	
ni	-2-	
	mit	+
	mi	
	nie	
	niles	
	nit	
	nis	
	ny	
	n'y-39-	
3. les fleurs	-1-	
	fleur	
	-2-	
	fleures-12-	+ (11)
		floeurs
	-3-	
	fleure	
(ni) les enfants	-1-	
	enfant	

Segment	1982	1961
	-2-	
	enfents	
	enfans	
	-3-	
	enfent	
4. écrivait	-1-	
	écrivaient	
	écrivai	+
	écrivaint	
	écrivais-42-	+
	écrivaits	
	écrive	
	écrivent	
	écrivet	
	écrivite	
	-2-	
	Ecrivait	+
	ecrivait	
	-3-	
	Ecrivais	
	ecrivain	
5. un sage	-2-	
	Sage	+
	sâge	
	saje	+
	saye	
	-3-	
	sarges	
	Sages	
	-4-	
	t'un	
	page	+
6. Si	-2-	
	ci-18-	+
	sy	

TABLEAU XVII (suite)

Segment	1982	1961
6. (suite)	-4-	
	qui	+
à	-2-	
	a-25-	+
la	-2-	
	là	
fenêtre	-2-	
	fenête	
	fenetre	
	fênètre	
	fenètre	
	fénètre	
	fênetre	
	fenettre	
	fenêttre	
	fenèttre	
	venêtre	
		fenaître
7. d'une	-2-	
	du	
	d'un	
humble	-2-	
	euble	
	heuble	
	heumble	
	homble	
	huble	
	hugle	
	humbe	
	hûmble	
	hunble	
	hungle	
	eubleu	
	eugle	
	eumble	
	imble	
	n'umble	+
	n'unble	

Segment	1982	1961
7. (suite)	-2- (suite)	
	omble	
	ombre	
	umbble	
	umbe	
	umble-78-	+
	ûmble	
	unble-40-	
	unbre	
	ungle	
	unmble	
	umple	
	inble	
	-3-	
	unbles	
		dun'humble
demeure	-2-	
	demere	
	demeur-40-	+
	demeurre	
	de meurt	
	demure	
	demmeur	
	dommeur	
	deumeure	+
	deneure	
	domeure	
8. je vois	-1-	
	voi	+
	voie-44-	+ (19)
	voies	
	voit	
	voix	+
	-4-	
	bois	
	doie	
		dois

TABLEAU XVII (suite)

Segment	1982	1961
9. onduler	-1-	
	ondulai	
	ondulé-131-	+ (50)
	ondulée-16-	+
	ondulées-35-	+ (27)
	ondulés-11-	+
	-2-	
	induller	
	omduler	
	oduler	
	ondiller	
	-3-	
	hodulé	
	hondulé	+ (11)
	omdulé	
	omdulées	
	ondullé	
	ondullée	
	ondullées	
	ontulé	
		enduler
		honduler(15)
		hondulé
		hondulées
		ondule
		onduller
		onguler
au vent	-1-	
	aux (vent)	
	(au) vents	
	-2-	
	auvain	
	auvin	
	vant	
	veant	
	vingt	
10. quelques	-1-	
	quelque-144-	+ (12)
10. (suite)	-3-	
	quelle que-14-	
	qu'elle que-24-	
	quelles	
	queilques	
	quelles que	+
	qu'elles que	+
	quell que	
	quel que	
	qu'elque	
fleurs	-1-	
	fleur-69-	+
	-2-	
	fleures	+
	flueurs	
	-3-	
	fleure	
11. bien	-1-	
	biens	+ (11)
12. fraîches	-1-	
	fraîche-121-	+ (19)
	fraîchent-11-	
	-2-	
	fraiches-25-	+ (23)
	-3-	
	frache	
	fraich	
	fraiche-69-	+
	fraishe	+
	freche	
	frèche	
	frêche	
	vrâche	

TABLEAU XVII (suite)

Segment	1982	1961
13. je dis	-1-	
	di	+
	die	+
	dit-115-	+ (40)
	dits	+
14. Le travail	-2-	
	traivaille	
	travaile	
	travaille-99-	+ (15)
	-3-	
	travailes	
15. et	-4-	
	est	
la bonté	-1-	
	bontés	
	-2-	
	banter	
	bompté	
	bomptée	
	bonnté	
	bonte	
	bontée-55-	+ (34)
	bonter-16-	
		labonté
	-4-	
	beauté	
16. habitent	-1-	
	habitant	
	habite-202-	+ (72)
	habites	
	-2-	
	abitent	+ (14)
	habittent	+
16. (suite)	-3-	
	abitte	
	abbliete	
	abite-46-	
	abîte	
	âbite	
	abîtes	
	habîte	
	habitte	+
	habité	
	hadite	
		abittent
17. là	-2-	
	la-10-	+
	l'a	
	-là	
	lâ	
	las	
	-4-	
	l'homme	+
		l'à
18. qui n'aime pas	-1-	
	n'aiment-10-	+
	n'aimes	+
	-2-	
	naime	
	-4-	
	(n'omis)	
	aimes	+
		aiment
		aime
19. les fleurs	-1-	
	fleur	
	-2-	
	fleures	+

TABLEAU XVII (suite)

Segment	1982	1961
20. l'enfant	-1-	
	enfants-15-	+
	-2-	
	enfent	
	enfan	
	(le) enfant	
21. les	-1-	
	l'est	
effeuille	-1-	
	effeuillent-38-	+ (75)
	effeuilles-103-	+ (44)
	-2-	
	aifeuille	
	aiffeuille	
	efeuille	+
	éfeuille-14-	
	èfeuille	
	effeille	+
	éffeuille-10-	
	erfeuille	
	esfeuille	
	ezefeuille	
	saifeuille	
	s'efeuille	
	séfeuille	
	zefeuille	
	-3-	
	aifeuilles	
	aiffeuilles	
	aifeuils	
	éfeuil	
	èfeuil	
	efeyes	
	éfeuillent	
	efeuilles	
	éfeuilles-38-	+
	aiffeuillent	
	èfeuilles	

Segment	1982	1961
21. (suite)	-3-	
	effeuil	
	éffeuil	
	effeuils	
	éffeuils	
	éffeuilles-23-	
	effeulles	
	effleure	
	esfeuilles	
	esfeves	
	est feuille	
	est feuilles	
	s'éfeuilles	
	séfeuilles	
	serfeuilles	
		efeuillen
		effleuillent
22. sous	-2-	
	sout	
	sou	
ses	-2-	
	ces-27-	+
	c'est-12-	+
	sais	
	s'est	
	sest	
23. petits	-1-	
	petit-48-	+
	petites	
24. doigts	-1-	
	doigt-27-	
	-2-	
	doights-13-	+
	doignts	
	doigs	
	doigths	
	doings	+
	doingts	+

TABLEAU XVII (suite)

Segment	1982	1961
24. (suite)	-2-	
	dois	
	doits-28-	+
	doiqts	
	-3-	
	doie	
	doig	
	doight	
	doignt	
	doiht	
	doing	
	doingt	
	doit-22-	
	doigth	
	doitg	
	droigh	
		droigts
		doints
25. la jeune	-2-	
	jene	
	jeunne	
fille	-1-	
	filles	
	-2-	
	fielle	
	faible	
s'en fait	-1-	
	fais-16-	
	faite	
	-2-	
	ça (pour s'en)	
	san	+
	sans-75-	+ (28)
	s'ant	
	send	
	sens-32-	+
	sent	

Segment	1982	1961
25. (suite)	-2-	
	s'ent	
	senfais	
	sen	
	sant	
	enfait	
	sainfait	
	s'anfait	
	senfait	
	s'enfait-23-	+
	s'enffait	
	-3-	
	sefe	
	s'enfais	
	s'enfet	
	s'anffait	
		s'ens
		san
		son
		s'est
		faient
26. un ornement	-2-	
	aurnanment	
	enormeme	
	énormement	
	eurnement	
	hormement	
	hornemant	
	hornement-20-	+ (12)
	hornnment	
	normement	
	nornément	
	n'ornemant	
	nornemen	
	nornement-12-	
	normement	
	n'ornement	+
	nonement	
	onnement	
	orgnement	
	ormement	+

TABLEAU XVII (suite)

Segment	1982	1961
26. (suite)	-2-	
	orneman	
	ornemand	
	ornemant-12-	+
	ornemet	
	ornemment	
	ornenant	
	ornnement	
		n'ornement
		ombrement
27. Le vieillard		
	-2-	
	faile hor	
	veare	
	veillard-57-	+ (13)
	veillart	
	veilleur	
	vieiard	
	vieilard	+
	vieil hard	
	vieillar	
	vieillarde	
	vieillare	
	viellard-41-	+
	vieilleard	
	vieille ard	
	vieille or	
	vieilleur	
	veuillard	+
	vieliard	
	viellar-11-	
	viellear	
	vielleur	
	vielliard	
	viel or	
	villard	
	villare	
	vielleard	
	vielliar	
	vielliare	
	veillare	

Segment	1982	1961
27. (suite)	-2-	
	vieuor	
		vieille âme
		vieil arbre
		-3-
		viellards
28. en recherche		
	-1-	
	recherches	
	-2-	
	an	
	enrecherche	
	rechaiche	
	rechairche	
	recheche	
	rechere	
	rechèche	
	rechèrche	
	rechère	
	recherrche	
		recherchent
		reserfe
29. la vue	-2-	
	vu-11-	+
	veu	
	fue	
	-3-	
	vus	
		l'affut
30. De tous les temps	-1-	
	tout-206-	+ (50)
	tou	+
	-2-	
	touts	+

TABLEAU XVII (suite)

Segment	1982	1961
30. (suite)	-2-	
	tenps	
	tants	
	tents	
	-3-	
	temp	
	tan	
	tent	
31. sous tous	-1-	
	tout-198-	+ (39)
	sout	
	sou	
	surtout	+
	-2-	
	touts	
	sutous	
32. les climats		
	-1-	
	climat-29-	+
	-2-	
	climas	+
	climants	
	-3-	
	clima	+
	plima	
		élimats
33. les hommes		
	-1-	
	le homme	
	homme-17-	
	homment	
	-2-	
	honmes	

Segment	1982	1961
33. (suite)	-3-	
	homne	
ont chéri	-1-	
	on-65-	
	chérie-39-	+
	chérient-25-	+ (30)
	chéries-26-	+
	chéris-104-	+ (40)
	chérit	+
	-2-	
	chèri	
	cherri	
	chirri	
	jairi	
	-3-	
	ceries	
	chairit	
	cherie	
	chériees	
	cheries	
	cheris	
	chèris	
	cherit	
	chérits	
	cherrit	
	chirie	
	chirient	
	chiris	
	chirit	
	encheris	
34. les fleurs	-1-	
	fleur	
	-2-	
	fleures-11-	+
35. Dans notre	-1-	
	notres	

TABLEAU XVII (suite)

Segment	1982	1961
35. (suite)	-2-	
	nautre	
	n'autre	
	nôtre	
	nottre	
	-3-	
	nôtres	
enfance	-1-	
	enfances-10-	
	-2-	
	enfence	+
	enfanse	+
	emfance	
	enfansse	
	enfansent	
	henfanse	
36. nous les avons		
	-1-	
	avon	
	avont-12-	
	l'est	
	l'est avont	
	-2-	
	savons	
	nos	
aimées	-1-	
	aimait	
	aimé-121-	+ (17)
	aimée	
	aiméent	
	aimer-64-	+
	aimént	
	aimers	+
	aimés-62-	+ (23)
	aimez	+
aimées (suite)		
	-3-	
	ainé	
	ainés	
37. nous avons	-1-	
	avon	
	avont	
cueilli	-1-	
	cueillie	
	cueillient	+
	cueillies-15-	+ (30)
	cueillit-11-	+
	cueillis-67-	+ (20)
	-2-	
	ceilli	
	ceuelli	
	ceui	
	ceuilli-25-	+ (36)
	ceulli	+
	cieulli	+
	cuelli	
	cuilli	
	geuilli	
	quei	
	queili	
	queilli	
	quelli	
	queuilli	+
	queulli	
	-3-	
	ceillie	
	ceillies	
	ceueillis	+
	ceuil	
	ceuilis	
	ceuilles	
	ceuillie	
	ceuillient	

TABLEAU XVII (suite)

Segment	1982	1961
37. (suite)	-3-	
	ceuillies	
	ceuillir	
	ceuillis-20-	+
	ceuillit	+
	ceuillits	
	ceullie	
	ceullis	
	coeuillit	
	cueil	
	cueillits	
	cueit	
	cuellient	
	cuellies	
	cuellis	
	cuellit	
	cueuillis	
	cueuillit	
	cueullie	
	cuieillis	
	cuiellit	
	cuillie	
	cuillis	
	cuillit	
	cuillies	
	curyies	
	cuille	
	guéillit	
	gueille	
	gueillie	
	qeuillis	
	quecueil	
	queillie	
	queil	
	queillie	
	queillies	+
	queillit	
	queillis	
	queit	
	quellie	
	quèllie	
	quellies	
	quellis	

Segment	1982	1961
37. (suite)	-3-	
	quellit	
	queuillis	+
	queuillit	
	queuill	
	que y	
	que-y	
	queys	
	quillis	
38. les plus jolies		
	-1-	
	joli	+
	jolie-64-	+
	jolis-18-	+
	-2-	
	golies	
	-3-	
	jouli	
	joulie	
39. Elles	-1-	
	elle-50-	
	-4-	
	les	
	ai	
	ils	
ont été pour nous		
	-1-	
	et	
	étaient	
	etais	
	étais	
	était	
	étée	+
	étées	+
	étés	+

TABLEAU XVII (suite)

Segment	1952	1961
39. (suite)	-1-	
	êtes	
	étéent	
	éteient	
	etté	
	on été-16-	+
	on éter	
	onts	
	on t'ete	
	son	
	sont	
	s'ont	
	sons	
	sont été-15-	+
	sont téter	
	sont étais	
	sont t'étais	
	sont était	
	sens été	
		écrient
40. l'objet	-1-	
	objets-28-	+
	-2-	
	lobjet	
	lobjiè	
	obget	+
	obje	
	objec	
	object-24-	+
	objert	
	-3-	
	lobjets	
	logès	
	objects	+
	objens	
	aubjet	

Segment	1982	1961
41. des plus agréables		
	-1-	
	agréable-145-	+
	agréablent	
	-2-	
	agréablees	
	agreables	
	agréales	
	dès	
	-3-	
	acréable-10-	
	agéable	
	agraiable	
	agreable	
	agréhable	
42. plaisirs	-1-	
	plaisir-171-	+ (11)
	-2-	
	plaisires	
	plaisis	
	plaizirs	+
	plésires	
	plésirs	
	-3-	
	blessir	
	paysible	
	pesire	
	plaisire	
	plasir	
	plesir	
	plésir-10-	
	plésire-10-	
	plessire	

TABLEAU XVII (suite)

Segment	1982	1961
43. Que de doux		
	-2-	
	doues	+
	dour	
	dous-14-	+
	-3-	
	dou	
	douc	
	douce	
	doue-10-	
	dout-14-	
	bou	
	tout	+
		douts
44. souvenirs	-1-	
	souvenir-200-	+ (28)
	-2-	
	souvenires	
	-3-	
	sevenir	
	se venir	
	soufenir	
	souvenire	
	souvent	
	sous-venir	
45. me rappellent		
	-1-	
	rappelle-111-	+ (68)
	rappelles	+
	-2-	
	rapellent	+ (14)
	rappèlent	+
	rappelent	+
		rappèlent

Segment	1982	1961
45. (suite)	-3-	
	rapaille	
	rapel	
	rapèle-10-	
	rapelle-61-	
	raple	
	rapelles	
	rappel-33-	
	rappele-15-	
	rappèle	
	r'appele	
	rappell	
	rappèlle	
	r'appelle-12-	
	rappellees	
	rappels	
	rapple	
46. les fleurs		
	-1-	
	fleur	
	-2-	
	fleures	+
	fleirs	
	feuilles	
		floeurs
		fleurx

B. Les similitudes cacographiques

Afin d'observer les similitudes entre les deux groupes, j'ai calculé le coefficient de corrélation des rangs entre les séries des taux de réussite pour les trois sortes de mots suivants: verbes, adjectifs et noms. J'ai ensuite relevé les cacographies communes pour chacune des catégories d'erreurs grammaticales, d'usage et mixtes.

1) Les verbes

Entre les deux séries des taux de réussite des 16 verbes du tableau XVIII, le coefficient de corrélation selon la formule de Spearman est de +0,91. Un coefficient aussi élevé signifie une grande similitude entre les deux groupes quant à leurs réussites et à leurs difficultés relatives.

Au tableau XVIII, il apparaît que les difficultés grammaticales (colonne 5) résident dans:

a) l'accord du verbe avec le sujet, surtout lorsque celui-ci ne le précède pas immédiatement;
b) la première personne des verbes dire et voir, tous deux du troisième groupe;
c) l'orthographe du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir.

Par contre, les verbes du premier groupe aimer et rechercher ne semblent pas poser de difficulté sérieuse.

Les deux variantes du son "euil" et "ueil" restent, avec le E du radical du verbe "méfier", les difficultés majeures de la catégorie d'usage. Remarquons qu'il est probablement plus facile pour un élève de se corriger de ce genre d'erreur ou, tout au moins, d'en commettre moins souvent que les erreurs de la catégorie grammaticale.

TABLEAU XVIII Les similitudes cacographiques dans les verbes

Colonnes						
1	2	3	4	5	6	7
45	10	76	rappellent	rappelle-111- (68), rappelles	rapellent (14), rappelent	
1	12	71	méfierai	méfierer	m'effierai, m'effirai m'éfierais (16), méfirai-70- (57) méfierai	méféré, méfierais méfirais-29- méfiré-58- (12) m'éfirée, méfirez méfirer-45-
21	14	69	effeuille	effeuillent-38- (75) effeuilles-103- (44)	efeuille, effeille	éfeuilles-38-
33	17	80	ont chéri	chérie-39-, chéries-26- chérient-25- (30)		
37	17	72	avons cueilli	cueillient, cueillit-11- cueillies-15- (30), cueillis-67- (20)	ceuilli-25- (36), ceulli cieulli, queuilli, ceueilli	ceuillis-20- ceuillit, queillies queuillis
36	20	88	avons aimées	aimé-121- (17), aimez aimés-62- (23)		
16	23	78	habitent	habite-202- (72)	abitent (14), habittent	habitte, hondulé (11)
9	45	73	onduler	ondulé-131- (50), ondulée-16- ondulées-35- (27), ondulés-11-		
25	47	91	s'en fait		san, sans-75- (28), sens (32) s'enfait	
13	65	88	dis	di, die, dit-115- (40) dits		
39	78	94	ont été	été, étées, on été-16- étés, sont été-15-		
4	81	97	écrivait	écrivai, écrivais-42-	Ecrivait	
8	81	94	vois	voie-44- (19), voi, voix		
2	81	97	aime	n'aiment-12-, n'aimes	m'aime	
18	92	97	aime	n'aiment-10-, n'aimes	naime	
21	96	99	recherche			

Colonnes: 1. Numéro du segment; 2. Taux de réussite 1982; 3. Taux de réussite 1961; 4. Verbe; 5. Erreurs grammaticales; 6. Erreurs d'usage; 7. Erreurs mixtes.

2) <u>Les adjectifs</u>

Le coefficient de corrélation entre les deux séries des taux de réussite des 9 adjectifs est de +0,93, ce qui signifie que les réussites et les difficultés communes sur les adjectifs suivent les mêmes fluctuations.

Le tableau XIX montre que la difficulté la plus marquée est l'accord de l'adjectif en nombre, particulièrement lorsque le pluriel exige une légère transformation comme dans "tout". J'ai observé dans l'adjectif "fraîches", que les filles sont plus portées que les garçons à mettre l'accent circonflexe. Dans le groupe II, les fréquences élevées d'erreurs sur "tous" et "quelques" indiquent une carence profonde sur la marque du pluriel de ces déterminatifs.

TABLEAU XIX Les similitudes cacographiques dans les adjectifs

Colonnes						
1	2	3	4	5	6	7
12	34	90	fraîches	fraîche-121- (19)	fraiches-25- (23)	fraiche fraishe
30	37	85	tous (les temps)	tout-206- (50), tou	touts	
31	39	88	tous (les climats)	tout-198- (39) surtout		
10	42	95	quelques	quelque-144- (12)	quelles que qu'elles que	
7	45	98	humble		n'umble, (demeur-40-) unble-78-, (deumeurre)	
41	47	98	agréables	agréable-145-		
38	72	99	jolies	joli, jolie-64- jolis-18-		
43	84	99	doux		doues, dous-14-	
23	85	99	petits	petit-48-		

Colonnes: 1. Numéro du segment; 2. Taux de réussite 1982; 3. Taux de réussite 1961; 4. Adjectif; 5. Erreurs grammaticales; 6. Erreurs d'usage; 7. Erreurs mixtes.

3) <u>Les noms</u>

J'ai enlevé les segments 7 (humble demeure), 9 (onduler au vent) et 10 (quelques fleurs) parce que les fréquences de 1961 comptent pour le segment entier, rendant ainsi impossible d'isoler celles des noms faisant partie du segment.

La corrélation des rangs avec un coefficient de +0,83 est suffisamment élevée pour indiquer une grande similitude entre les difficultés des groupes dans l'orthographe des noms, quoique moins importante que dans le cas des erreurs communes sur les verbes et les adjectifs.

Dans le tableau XX, on remarque que les cas de similitude se placent presque tous sous l'étiquette "erreurs d'usage". La diphtonque "ieill" dans "vieillard", l'ajout des lettres superflues à "doigts" et la confusion du nom "travail" avec le verbe même famille au présent, voilà autant de difficultés qui persistent. Les erreurs grammaticales consistent principalement à omettre la marque du pluriel.

TABLEAU XX Les similitudes cacographiques dans les noms

Colonnes						
1	2	3	4	5	6	7
42	37	94	plaisirs	plaisir-171- (11)	plaizirs	
44	37	93	souvenirs	souvenir-200- (28)		
27	57	93	vieillard		veillard-57- (13), veuillard viellard-41-, vieilard	
24	60	96	doigts		doights-13-, doings, doingts, doits-28-	
14	70	95	travail		travaille-99- (15)	
26	76	96	ornement		hornement-20- (12), ormement n'ornement, ornemant-12-	
15	76	92	bonté		bontée-55- (34)	
40	78	97	objet	objets	obget, object-24-, objects	
6	83	97	fenêtre			
32	84	98	climats	climat-29-		
35	85	99	enfance		enfence, enfanse	
20	93	97	enfant	enfants-15-		
19	95	99	fleurs		fleures	
29	95	99	vue		vu-11-	
46	96	97	fleurs		fleures	
5	98	98	sage		Sage, saje	page

Colonnes: 1. Numéro du segment; 2. Taux de réussite 1982; 3. Taux de réussite 1961; 4. Noms; 5. Erreurs grammaticales; 6. Erreurs d'usage; 7. Erreurs mixtes.

C. Les différences dans les cacographies

Des différences apparaissent dans la qualité des variantes cacographiques et dans les fréquences des cacographies communes.

a) La quantité des variantes

Un simple coup d'oeil à la liste des cacographies dans le tableau XVII permet de constater que, pour chaque segment ou sous-segment, le groupe II produit une plus grande variété de cacographies que le groupe I. Afin d'observer de plus près ce phénomène, j'ai compilé au tableau XXI, le nombre de variantes cacographiques par type d'erreur.

TABLEAU XXI Répartition du nombre de variantes cacographiques dans les noms, les adjectifs et les verbes, pour chaque groupe et chaque type d'erreur

	Groupe I				Groupe II			
Type d'erreur*	1	2	3	Total	1	2	3	Total
Noms (26)***	6	39	5	49	20	150	46	216
Adjectifs** (10)	11	8	2	21	17	52	24	93
Verbes (16)	41	28	32	101	93	94	170	357

* Type 1: erreur grammaticale; type 2: erreur d'usage; type 3: erreur mixte.
** Les deux adjectifs des segments 23 et 35 ne sont pas inclus.
*** Le nombre dans la parenthèse est un rappel du nombre de mots de cette sorte.

Par rapport au nombre de mots de chaque sorte, le groupe I a produit, dans chaque catégorie de mots, des cacographies dont le nombre est de 1,88 fois celui des noms, 2,1 fois celui des adjectifs et 6,3 fois celui des verbes. Le nombre des cacographies augmente avec la difficulté orthographique de la sorte de mots.

Le rapport calculé de la même façon pour le groupe II s'élève à 8,3 pour les noms, à 9,3 pour les adjectifs et à 24,2 pour les verbes. Si la progression du nombre de cacographies augmente toujours avec la difficulté de la sorte de mots, le rapport entre les deux groupes se maintient à peu près stable, les cacographies du groupe II étant environ 4 fois plus nombreuses que celles du groupe I.

Le nombre élevé des cacographies est un indice d'une relation entre la sorte de mots et la réussite orthographique. Mais ce nombre peut être aussi significatif du degré d'ingéniosité des élèves. En effet, que fait l'élève qui ignore l'orthographe d'un mot? Il l'invente. Si l'on observe la forme des variantes, non seulement on doit reconnaître que les élèves sont créatifs, mais aussi qu'il se trouve parmi eux diverses manifestations de l'esprit d'invention, allant de la forme la plus simple telle que "quei" pour "cueilli", à la plus compliquée telle que "queuillis".

b) <u>Les fréquences des cacographies communes</u>

Dans le tableau XVII, les fréquences des cacographies communes n'apparaissent que lorsqu'elles excèdent 10; cette lacune limite la comparaison des fréquences à deux mots dont les fréquences ont fait l'objet de comparaison dans l'analyse des données de 1961: "effeuille" et "cueilli".

Au tableau XXII, j'ai comparé, entre les deux groupes, le nombre d'erreurs de chaque type sur ces mots. J'ai ensuite tenté d'établir, en fonction des deux types distincts d'erreur, ce qui pourrait se considérer comme leur importance en regard du nombre des erreurs commises par chaque groupe; pour ce faire, j'ai ajouté au pourcentage de chaque type distinct, le pourcentage des erreurs mixtes, en tenant pour acquis que l'écolier qui commet une erreur mixte ignore l'usage aussi bien que la règle.

TABLEAU XXII Répartition comparée des types d'erreurs en pourcentage du nombre total d'erreurs dans les verbes "effeuille" et "cueilli"

Segment	1		2	
Verbe	effeuille		cueilli	
Groupe	I	II	I	II
Taux de réussite	69	14	59	17
Nombre total d'erreurs	132	299	115	278
Nombre d'erreurs grammaticales	119	141	56	107
en %				
Nombre d'erreurs d'usage	7	41	42	50
en %	5	14	37	18
Nombre d'erreurs mixtes	6	117	17	121
en %	5	39	15	44
CAUSES D'ERREUR				
Grammaticales	95 %	86 %	64 %	82 %
D'usage	10 %	53 %	52 %	62 %

Dans le groupe I, l'accord grammatical est une cause plus grande d'erreur dans le cas de "effeuille" que dans celui de "cueilli", et l'usage est une cause beaucoup moins importante. Il ressort de cela que le graphème "euil" se réussit mieux que le graphème "ueil". Or, dans le groupe II, cette différence est beaucoup moins observée, comme si les élèves qui commettent des erreurs ignoraient presque autant l'usage que les règles de la grammaire.

Afin de confirmer ou d'infirmer cette observation, j'ai réuni, dans le tableau XXIII, les verbes les moins réussis par le groupe II pour procéder à la même analyse.

À l'exception de "méfierai", la distinction entre les deux causes d'erreurs est relativement nette. Par exemple, sur "aimées", dont le radical est connu et simple, la seule cause d'erreur est l'accord grammatical. Par contre, les deux "p" et les deux "l" de rappellent comptent pour une cause relativement importante d'erreur. Le sujet inverti de "rappellent" est un cas presque aussi difficile d'accord du verbe que le cas des deux sujets singuliers de "habitent". Le cas de "chéri" participe passé qui demeure invariable parce que le complément direct est placé après le verbe, avec un taux de 95 % d'erreur attribuable à l'accord grammatical, témoigne de la confusion où se trouve l'élève qui ne maîtrise pas une règle et les notions préalables à cette règle pour l'appliquer avec certitude.

Le cas de "méfierai", pour lequel l'usage semble la cause principale d'erreur, pose celui de l'ambiguïté du classement des erreurs. Le "e" du radical d'un verbe du premier groupe doit-il être vu comme une exigence de l'usage ou de la grammaire? Les deux façons de voir le problème pourraient bien s'admettre aussi longtemps que la distinction entre la grammaire et l'usage restera floue sur ce point.

TABLEAU XXIII Répartition des types d'erreurs sur les verbes en pourcentage du nombre total d'erreurs et évaluation en pourcentage des causes d'erreurs

Segment	1	16	33	36	45
Verbe	méfierai	habitent	chéri	aimées	rappellent
Taux de réussite	14	23	24	23	10
Nombre total d'erreurs	297	268	262	268	292
Erreurs grammaticales	18	209	200	268	114
en %	6	78	76	100	39
Erreurs d'usage	92	4	13	0	13
en %	31	1	5	0	4
Erreurs mixtes	187	55	49	0	165
en %	63	21	19	0	57
CAUSES D'ERREURS					
Grammaticales	69 %	99 %	95 %	100 %	96 %
D'usage	94 %	22 %	24 %	0 %	61 %

Cette analyse montre que les erreurs grammaticales comptent en général beaucoup plus que les erreurs d'usage. Il y a lieu alors de préciser que, pour "effeuille" et "cueilli", le taux élevé attribuable à l'usage vient du graphème "euil".

CHAPITRE IV

CONCLUSION ET RECOMMANDATION

La question qui a servi de point de départ à cette étude comparative était la suivante: l'orthographe des écoliers québécois est-elle meilleure ou pire qu'avant? La comparaison du rendement du groupe II à celui du groupe I dans une dictée contenant des difficultés typiques de la langue française a permis de constater que l'orthographe a subi une chute verticale à quelque vingt ans d'intervalle. Mais cette constatation ne vaut que pour les groupes qui ont fourni les données et se limite aux difficultés orthographiques de la dictée qui a servi à les recueillir. L'étude n'a soulevé qu'un coin du voile qui cache un ensemble pédagogique extrêmement complexe: celui de l'apprentissage de la langue à l'école.

L'écart global entre les groupes a été établi selon le barème de notation qui prévalait lors des examens de 1961. L'application d'un barème qui aurait tenu compte des erreurs mixtes et permis de nuancer la notation selon la nature des erreurs aurait accentué cet écart.

Les écarts se distribuent inégalement sur les segments de la dictée. Ces écarts vont de 10 à 99 pour le groupe II et de 69 à 99 pour le groupe I, mais la fluctuation des taux de réussite entre les groupes et entre les sous-groupes des deux époques suit des modèles à peu près semblables, que révèlent des coefficients de corrélation élevés entre les séries respectives de ces taux. J'en conclus qu'au-delà des modifications dans les programmes et les méthodes, des changements de manuels et d'autres outils didactiques, des facteurs constants conditionnent l'apprentissage scolaire de l'orthographe et que ces facteurs ne sont pas d'ordre d'extérieur, mais ont leur siège chez les élèves eux-mêmes.

Un autre phénomène se maintient constant: la supériorité des filles sur les garçons, mystère qui s'étend à tous les aspects de la langue et qui ne semble pas sur le point d'être expliqué par la recherche en sciences de l'éducation.

> "Comment se fait-il que, pratiquement dès la maternelle et ce jusqu'au terme de la scolarité, les filles présentent moins de retard pédagogique général et se montrent tellement supérieures aux garçons en lecture, écriture, dictée, orthographe, analyse grammaticale et composition? Comment rendre compte de cette observation depuis longtemps constatée et revérifiée à l'effet qu'il y aurait de sept à dix fois plus de mauvais lecteurs (sans qu'ils soient de véritables dyslexiques) chez les garçons que chez les filles? Ces différences s'expliqueraient-elles par l'hérédité, par les conditions culturelles, ou encore par une combinaison deux ordres de facteurs?" (19,85)

Ces questions ouvrent des perspectives sur plusieurs champs encore inexplorés des sciences de l'éducation. Deux remarques tirées de la présente étude méritent d'être retenues: à force égale, les garçons du groupe II manifestent une légère supériorité sur leurs consoeurs dans les accords grammaticaux, celles-ci l'emportant sur eux en orthographe d'usage et commettant moins d'erreurs mixtes qu'eux; la comparaison entre les sexes à vingt ans d'intervalle a montré que l'écart entre garçons et filles s'est atténué.

L'étude des cacographies révèle des similitudes entre les groupes I et II. Ella a mis en évidence les difficultés grammaticales et les difficultés d'usage les plus courantes, telles que l'accord du participe passé employé avec avoir, l'accord du verbe lorsque le sujet ne le précède pas immédiatement, le signe du pluriel dans les noms et les adjectifs, et les embûches des graphèmes qui contiennent "ill".

Les principales différences dans les cacographies ont été considérées sous l'angle de leur variété et des fréquences. On a constaté que les variantes cacographiques sont plus nombreuses lorsque les mots contiennent une difficulté spécifique, et d'autant plus élevées que les élèves sont faibles.

L'étude n'a pas abordé l'orthographe des élèves sous l'angle des causes des erreurs. Un classement relativement simple des causes consisterait à distinguer celles qui dépendent du sujet de celles qui tiennent "à l'imperfection de la correspondance entre phonèmes et graphèmes" (29,98). Les causes qui relèvent de l'élève sont les diverses formes de dysorthographie et les déficiences de l'enseignement. Sur ce dernier point, on peut se demander si le choix que plusieurs se sont crus obligés de faire au début des années soixante entre l'oral et l'écrit, aussi bien en France qu'au Québec, était un choix judicieux. Est-ce que pour mettre l'accent sur une forme d'expression il est nécessaire de négliger l'autre? Était-il nécessaire de discréditer dans certains milieux l'enseignement même de l'orthographe et les moyens traditionnels tels que la dictée? Pourquoi l'écrit ne serait-il plus un moyen puissant de renforcer l'oral? Pourquoi insiste-t-on aujourd'hui pour que l'écolier n'apprenne à écrire que ce qu'il éprouve le besoin d'exprimer par écrit? N'y aurait-il plus, dans l'exercice même de l'écriture, des valeurs intrinsèques de formation personnelle?

Voilà autant de questions auxquelles les responsables de la pédagogie de l'orthographe pourraient peut-être apporter des réponses. Mais au terme de cette étude, la dégradation de l'orthographe des élèves m'inspire plutôt un cheminement systématique en trois étapes pour arriver à la production d'instruments pédagogiques appropriés au dépistage des difficultés et à l'amélioration de l'orthographe: le classement fonctionnel des erreurs, la construction d'épreuves diagnostiques et l'élaboration de moyens correctifs.

La première de ces étapes me semble découler naturellement de la présente étude sur l'orthographe d'élèves québécois. Il existe quelques modèles théoriques pour le classement des erreurs en orthographe. Il s'agit d'exploiter les plus fonctionnels, en vue de construire des instruments diagnostiques, qui serviront à leur tour de guide pour la préparation de procédés correctifs <u>ad hoc</u>. La typologie de l'équipe Catach me semble appropriée à un tel projet.

Les critères d'analyse de cette typologie reposent sur "une vision d'ensemble du système graphique" (5,10). Le classement suit les ordres mêmes de l'analyse du langage, c'est-à-dire les aspects phonique, grammatical, lexical et sémantique, car "ces ordres se retrouvent tout naturellement sur le plan graphique".

L'intérêt que présente cette typologie tient à ce qu'elle suggère des mesures correctives ou, tout au moins, donne des indicateurs pour en orienter la recherche. Ainsi, les erreurs à dominante phonétique peuvent indiquer des lacunes du côté de l'audition ou de la phonétique du sujet; les erreurs à dominante phonogrammique, l'ignorance de la transcription des sons; les erreurs à dominante morphogrammique sont susceptibles de signaler des difficultés d'accord grammatical ou d'usage; enfin, les erreurs sur les homophones, sur les idéogrammes et sur les lettres non fonctionnelles sont des indices de confusion ou d'oubli.

Cette grille est théorique. On peut l'appliquer à tous les ordres d'enseignement et à diverses formes d'activité d'écriture, la dictée aussi bien que la rédaction. Cette souplesse d'adaptation, jointe à ses propriétés diagnostiques, en font un outil que je n'hésiterais pas à essayer pour le classement des erreurs d'élèves québécois.

Voilà la direction que je me propose de donner dans l'immédiat à la suite de cette étude comme recherche préalable à la construction et à l'expérimentation d'épreuves diagnostiques appropriés aux besoins actuels de la pédagogie québécoise de l'orthographe.

Bibliographie sur l'orthographe

1. GÉRARD B., M. PATRICE ET L. SERGE, Distribution de la matière en français, École secondaire Saint-François, secondaire I, année 1981-1982.

2. BO, Ola O. "Types of Orthographic Error": Relations Between the Types of Error and Their Connections with Auditory Discrimination and Auditory Memory, Scandinavian Journal of Educational Research, University of Oslo, vol. 17, nº 4, 1973, p. 95-115.

3. BOULET, Gilles, "Nos Enfants connaissent-ils le français à leur sortie de l'école? ou Analyse passionnée d'un clair obscur, Conférence présentée dans le cadre du Congrès "Langue et société au Québec", le 12 novembre 1982.

4. CANALE, Michael, Raymond MOREGEON ET Édouard BENIAK, Acquisition of Some Grammatical Elements in English and French by Monolingual and Bilingual Canadian Students, Canadian Modern Language Review, vol. 34, nº 3, 1978, p. 505-524.

5. CATACH, Nina, Daniel DUPREZ ET Michel LEGRIS, L'enseignement de l'orthographe, Dossiers didactiques Nathan, Édition F. Nathan, 1980

6. CATACH, Nina, Claude GRUAZ, Jean-Pierre JOFFRE, Daniel DUPREZ, Renée GONVAULT, Michel GEY, Pédagogie de l'orthographe, Équipe HESO, Centre national de la recherche scientifique, Paris, 1978.

7. CHAUMONT, Marguerite, "Le plan de rénovation et l'orthographe", Pratiques, nº 25 - numéro spécial sur l'orthographe, 1979, p. 111-115.

8. CHAUMONT, Marguerite, Orthographe: avec ou sans dictée, Collection "Institut national de recherche pédagogique", Édition Fernand Nathan, 1980.

9. CHEESEBORO, Mary Elizabeth, A Study of the Relationship Between the Oral - and - Written Narrative and Expository Composition of Ninth Grade Students, University of South Carolina, 1982, 206 p.

10. DASSA, Clément, L'Identification des catégories diagnostiques d'une batterie de tests diagnostiques, Mesure et évaluation, vol. 5, nº 5, novembre 1982, p. 143-156.

11. DICTIONNAIRE ENCYCLOPÉDIQUE QUILLET, Édition 1979, "orthographe".

12. DUPREZ, Daniel, Marie DELGADO, Michel GEY, Michel LEGRIS, Renée GONVAULT, Jean-Pierre JOFFRE, François KARABÉTIAN, Jean-Charles PELLAT, Nina CATACH ET Claude GRUAZ, Rénovation de l'enseignement de l'orthographe, C.N.R.S., Équipe HESO.

13. FARID, Georges, Typologie des incorrections et analyse des erreurs d'orthographe, Liaisons, vol. 7, n° 3, janvier 1983, p. 32-37.

14. FERRAND, Pierre, L'Enseignement de l'orthographe, University de Lyon II, UER Linguistique, 1976.

15. FIJALKOV, Jacques, "Enseigner à lire/écrire en milieu défavorisé: une expérience-innovation au cours préparatoire en Israël", Repères, Nouvelle Série, n° 56, Institut national de recherche pédagogique, Université de Toulouse-le-Mirail, 1979, p. 55-71.

16. FRITH, Uta, "Spelling Difficulties", Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 19, 1978, p. 279-285. (Pergamon Press Ltd).

17. GAGNÉ, Gilles, La Norme du français dans les écoles du Québec, Conférence prononcée au Congrès "Langue et société au Québec", en novembre 1982.

18. GAGNON, Lysiane, Le Drame de l'enseignement du français, Montréal, La Presse, Dossier d'information, 15 avril 1975.

19. GAUDREAU, Jean, De l'échec scolaire à l'échec de l'école: les sacrifiés.

20. GEY, Michel, "Que fais-tu en orthographe"? Pratiques, n° 25, numéro spécial sur l'orthographe, 1979, p. 43-52.

21. GIROLAMI-BOULINIER, Andrée, L'Échec en lecture et en orthographe, Société Alfred Binet et Théodore Simon, n° 559, 1977, p. 314-326.

22. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Service de recherche et d'expérimentation, Recherches sur l'acquisition de l'orthographe, Études et documents, Collection "Hors série", deuxième tirage de juin 1980.

23. GUYEN, Judith et M. MARTIN, "The Relation of Spelling Errors to Cognitive Variables and Word Types, British Journal of Educational Psychology, 47, 1977, p. 268-273.

24. GROFF, Patrick, "Children Speech Errors and Their Spelling", The Elementary School Journal, novembre 1973, vol. 74, n° 2, p. 88.

25. GRUAZ, Claude, "Thèses HESO pour une rénovation", Pratiques, numéro spécial sur l'orthographe, n° 25, 1979, p. 13-19.

26. HALTÉ, Jean-François, "L'Orthographe sur le terrain", Pratiques, n° 25, numéro spécial sur l'orthographe, 1979, p. 74-81.

27. GONVAULT, R. et J.-P. JOFFRE, Orthographe et idéologie.

28. JOFFRE, Jean-Pierre, "Phonogrammes et dictionnaire ou Comment classer des mots à l'école à l'aide de critères graphiques", Pratiques, nº 25, numéro spécial sur l'orthographe, 1979, p. 53-63.

29. JUNG, Edmond, "Causes des fautes d'orthographe", Langue française, nº 20, 1973, p. 97-110.

30. LANGEVIN, Claude, Bibliographie sommaire, 82-01-20, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

31. LAURIN, Camille, "La Qualité de la langue", Allocution du ministre de l'Éducation au banquet de clôture du Congrès "Langue et société du Québec", le 13 novembre 1982.

32. LEBRUN, Monique, Le Phénomène d'accord et les interférences sémantiques, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique, Études et documents, Collection hors série: recherche sur l'acquisition de l'orthographe, deuxième tirage, juin 1980, p. 31.

33. LÉVESQUE, Hélène, "L'État de santé du français au Québec", Réseau, vol. 14, nº 5, janvier 1973, p. 10-12.

34. MILOT, Jean-Guy, "L'Orthographe un problème de diagnostic et de didactique, Prospectives, vol. 12, nº 3, (octobre 1976), p. 159.

35. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Direction des programmes, Programme d'études, Primaire, Français, mai 1979.

36. MOUGEON, Raymond, Le Français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens, Toronto Ontario Ministry of Education, Al'81, 141p.

37. RITZ, Jean-Louis, Les Difficultés en français, Amis de Sèvres, vol. 85, nº 1, 1977, p. 43-50.

38. PLOURDE, Michel, "Bilan de l'application des politiques linguistiques des années 70 au Québec", Conférence prononcée dans le cadre du Congrès "Langue et société au "Québec", le 12 novembre 1982.

39. ROBERGE, Albert, "Étude de l'orthographe d'un groupe d'écoliers de septième année", Bulletin de recherches pédagogiques, nº 7, Laboratoire de pédagogie, École normale de l'Université de Sherbrooke, 1963.

40. ROBERGE, Albert, "Propos sur l'orthographe de nos écoliers", L'Enseignement, Vol. XVII, nº 5, janvier 1965, p. 26.

41. ROLLER, Samuel, "Les Enseignements d'une dictée", Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, Nouvelle série, nº 5, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

42. SIMARD, Guy, Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire, Guide didactique, P.P.M.F., Université du Québec à Rimouski, septembre 1982.

43. SLOTNICK, Henry B. et W. Todd ROGERS,"Writing Errors: Implications about Student Writers", Research in the Teaching of English, vol. 7, n° 3, 1973 p. 387-398.

44. VALIQUETTE, Josée, "L'Apprentissage et la maîtrise du français écrit dans les écoles du Québec", Conférence prononcée dans le cadre du Congrès "Langue et société au Québec", Québec, le 12 novembre 1982.

ANNEXE

RAPPORT SUR LES DONNÉES DE 1961

TRAVAUX EN ORTHOGRAPHE

Laboratoire de pédagogie
École normale
de
l'Université de Sherbrooke

décembre 1963

LABORATOIRE DE PÉDAGOGIE DE L'ÉCOLE NORMALE
de l'Université de Sherbrooke

Étude de l'orthographe d'un groupe d'écoliers
de septième année

Le travail, entrepris par une classe de normaliens de troisième année du brevet "A" en octobre 1962, avait pour objet de relever les diverses erreurs orthographiques commises par des élèves de septième année à l'épreuve des examens officiels de juin 1961 et d'évaluer le niveau d'acquisition de chacune des difficultés de l'épreuve.

L'enseignement de l'orthographe occupe une place importante à l'horaire de l'école primaire. De la première à la septième année, les exercices orthographiques font partie du travail quotidien. À l'école secondaire, l'enseignement du français prend une allure littéraire, et l'orthographe passe peu à peu au second rang des préoccupations. Par conséquent, l'élève qui franchit le cap de la septième année doit avoir acquis la plupart des connaissances orthographiques que l'enseignement régulier a pour fonction de lui faire apprendre.

Un sondage au sujet des erreurs commises nous permettra de voir comment des élèves réagissent quand ils doivent appliquer ce qu'ils ont appris; le calcul de l'indice de difficultés des éléments de l'épreuve nous servira à évaluer le degré d'acquisition des notions inscrites au programme officiel et contenues dans l'épreuve.

Nous basant sur la théorie M. Samuel Roller[1], nous prendrons comme critère d'appréciation l'indice de 75 %, c'est-à-dire que nous considérons comme suffisamment acquise une notion quand elle est maîtrisée par 75 % des sujets.

Voici cette dictée:[2]

21 juin 1961 — 10 h 15 à 11 h 30

N.B. Le surveillant lira d'abord à haute voix, en présence des aspirants, le texte de la dictée, puis le dictera lentement en tenant compte des pauses indiquées par les traits obliques et en donnant la ponctuation. Lorsque la dictée aura été écrite, le surveillant la relira lui-même une dernière fois. L'élève ne doit pas transcrire sa dictée.

Les fleurs

"Je me méfierai toujours/ de celui qui n'aime/ ni les fleurs/ ni les enfants",/ écrivait un sage./ Si, à la fenêtre/ d'une humble demeure,/ je vois onduler/ au vent/ quelques fleurs/ bien fraîches,/ je dis: "Le travail/ et la bonté/ habitent là."/

Qui n'aime pas/ les fleurs?/ L'enfant/ les effeuille/ sous ses petits doigts;/ la jeune fille/ s'en fait/ un ornement;/ le vieillard/ en recherche/ la vue./ De tous les temps/ et sous tous les climats,/

---

1. Samuel Roller, "Les Enseignements d'une dictée", Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, nouvelle série n° 5, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris (p. 19).

2. Instructions au surveillant, texte et instructions aux correcteurs sont tirés du corrigé officiel fourni par le Service des examens officiels du D.I.P., pour 1961.

les hommes ont chéri/ les fleurs./ Dans notre enfance,/ nous les avons aimées;/ nous avons cueilli/ les plus jolies,/ et/ elles ont été/ pour nous/ l'objet/ des plus agréables plaisirs./

Que de doux souvenirs/ me rappellent les fleurs!

Instructions aux correcteurs

Dans la dictée française, l'élève perd cinq (5) points pour toute faute, que ce soit une faute d'orthographe d'usage ou une faute d'orthographe de règle. En aucun cas, l'élève ne peut perdre plus de cinq (5) points par mot.

Caractéristiques métrologiques de l'épreuve

Préparée par le Comité de régie des examents officiels de septième année des écoles catholiques de la province, cette érpeuve d'orthographe devait réunir un ensemble de difficultés orthographiques assez représentatif du programme étudié. Nous nous bornerons à dégager ses caractéristiques métrologiques du seul point de vue statistique en partant des résultats de huit classes de filles et de neuf classes de garçons, formant un total de 426 copies, soit 204 copies de filles et 222 copies de garçons.

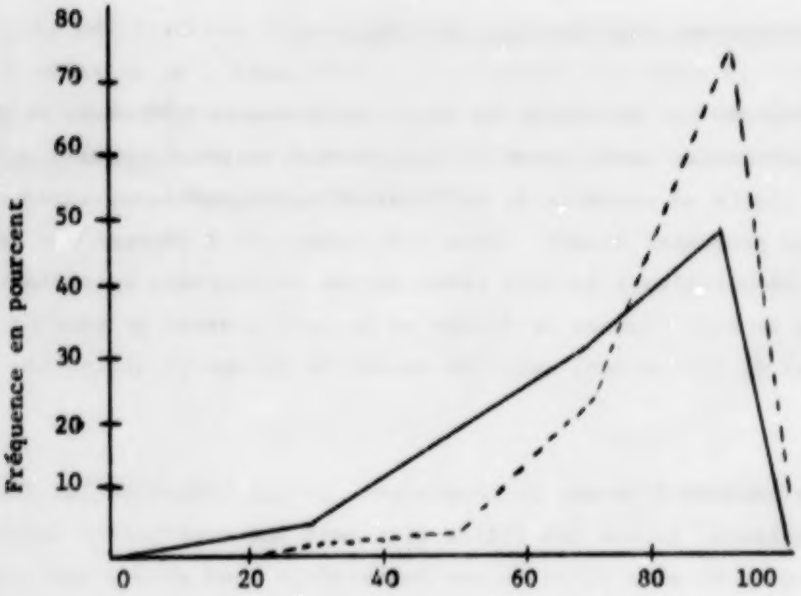
Le tableau I permet de constater: 1- que l'épreuve fut facile pour nos candidats; 2- que les filles affichent une supériorité marquée sur les garçons en même temps qu'une homogénéité plus grande sur le groupe des garçons.

Tableau I

	médiane	moyenne	écart type
Garçons	80,3	88,5	12,0
Filles	92,7	95,9	5,2

Comme conséquence de sa facilité, l'épreuve n'a qu'une valeur discriminative très faible dans nos groupes. Dans la figure I, l'allure asymétrique de chacune des courbes illustre d'une façon non équivoque la facilité de l'épreuve et l'absence de la propriété discriminative. La pointe de la distribution des résultats du groupe des filles dans les scores de 80 à 100 est significative de leur supériorité sur le groupe des garçons. Enfin, la base plus étroite du polygone de leurs résultats témoigne d'une capacité plus homogène que chez les garçons à résoudre les difficultés de la dictée.

Figure I



Distribution des résultats chez les garçons (—)
et chez les filles (---)

Méthode de travail

Nous avons reçu les copies corrigées par le personnel du bureau de correction organisé par l'inspecteur d'écoles du district numéro 10, cité de Sherbrooke, M. Camille Girard.

Nous avons sectionné la dictée en 46 expressions contenant chacune une difficulté orthographique. Dépouillant les copies une à une, les étudiants partagés en équipes ont relevé: 1- le nombre d'élèves ayant écrit l'expression sans erreur; 2- les cacographies commises et la fréquence de chacune. Nous n'avons pas tenu compte des fautes sur l'emploi de la majuscule, sauf à l'item 5 pour le mot "sage".

Après vérification de la fréquence, on calculait en pourcent le taux de réussite de l'expression. On trouvera aux pages 6, 7 et 8 de ce compte rendu le fruit du travail de nos étudiants. Pour éviter une longueur inutile, nous ne donnons la fréquence d'une cacographie que lorsqu'elle est supérieure à 10.

COMPILATION TOTALE

Examens officiels de juin 1961

orthographe, 7e année

204 filles en 8 classes
222 garçons en 9 classes

Sherbrooke
région 9
district 10

	Taux d'acquisition en pourcent			Cacographies
	F	G	M	
1- Je me méfierai toujours	85	56	71	méfirai (57), m'éfierai (16), méfiré (12), m'efierais (11), méfirais, méfirez, méfirer, méfiré, mifierai, m'effirai, méfirée, m'éfiré, m'effierai, m'éfirez, m'éphierai, m'éphiré, méfierais, meféré, méfierés, méfierer, mifierais, toujou,
2- de celui qui n'aime	99	95	97	n'aiment, n'aimes, m'aime, aimés
3- ni les fleurs ni les enfants	99	90	95	mit fleures (16), floeurs,
4- écrivait	99	94	97	écrivait, écrivais, écrivai,
5- un sage	99	98	98	sage, saje, page,
6- Si à la fenêtre	100	95	97	Ci, qui, a, fenaître,
7- d'une humble demeure	98	98	98	n'umble, numble, dun'humble, umble, demeur, deumeure,
8- je vois	97	91	94	voie (19), voi, voix, dois,

	Taux d'acquisition en pourcent			Cacographies
	F	G	M	
9- onduler au vent	84	62	73	ondulé (50), ondulées (27), honduler (15), hondulé (11), ondulée, ondulés, hondulées, onduller, ondule, onguler, enduler,
10- quelques fleurs	95	95	95	quelque (12), quelles que, quelleques, qu'elles que, quelsques, fleures, fleur,
11- bien	98	97	97	biens (11),
12- fraîches	97	82	90	fraiches (23), fraîche (19), fraichent, fraishe, fraiche, frêches,
13- je dis	94	83	88	dit (40), di, die, dits, dis (sans point),
14- "le travail	100	92	95	travaille (15),
15- et la bonté	99	85	92	bontée (34), labonté,
16- habitent	85	72	78	habite (72), abitent (14), abittent, habittent, habitte,
17- là."	97	95	96	l'homme, le, la, l'à,
18- Qui n'aime pas	97	97	97	aiment (n'omis), aime, aimes, n'aiment, n'aimes,
19- les fleurs ?	100	98	99	fleures,
20- L'enfant	98	96	97	l'enfant, enfants,
21- les effeuille	81	55	69	effeuillent (75), effeuilles (44), efeuille, efeuillen, éffeille, effleuillent,
22- sous ses	99	98	98	ces, c'est,

	Taux d'acquisition en pourcent			Cacographies
	F	G	M	
23- petits	99	99	99	petit,
24- doigts	98	93	96	doits, doingts, doights, doings, doints,
25- la jeune fille s'en fait	94	86	91	sans (28), sens, s'enfait, s'ens, c'en, san, son, s'est, faient,
26- un ornement	100	92	96	hornement(12), n'ornement, ombrement, ormement, ornemant
27- le vieillard	98	89	93	veillard (13), viellard, veuillard, viellards, vieilard, vieil arbre, vieille âme,
28- en recherche	99	100	99	recherchent, reserfe,
29- la vue	100	99	99	vu, l'affut,
30- De tous les temps	93	73	85	tout (50), touts, tou,
31- sous tous	91	85	88	tout (39), touts, surtout,
32- les climats	99	98	98	climas, élimats, climat, clima,
33- les hommes ont chéri	89	71	80	chéris (40), chérient (30), chéries, chérie, chérit,
34- les fleurs	100	99	99	fleures,
35- Dans notre enfance	100	99	99	enfence, enfanse,
36- nous les avons aimées	95	81	88	aimés (23), aimé (17), aimer, aimez, aimers,
37- nous avons cueilli	86	59	72	cueillies (30), ceuilli (36), cueillis (20), ceuillis, cueillient, ceuillient, cueuilli, ceuillit, cueillent, ceulli, cueillit, cueillies, queuillis, queillies, queuilli, ceuieillis, cieulli

	Taux d'acquisition en pourcent			Cacographies
	F	G	M	
38- les plus jolies	100	98	99	jolis, joli, jolie
39- Elles ont été pour nous	97	92	95	sont été, on été, étées, étés, étée, écrient,
40- l'objet	98	95	97	objets, object, objects, obget,
41- des plus agréables	99	98	98	agréable,
42- plaisirs	100	95	97	plaisir (11), plaizirs,
43- Que de doux	100	98	99	doues, douts, tout, dous, d'ou,
44- souvenirs	98	89	93	souvenir (28),
45- me rappellent	82	69	76	rappelle (68), rapellent (14), rappelles, rappelent, rappèlent, rapèlent,
46- les fleurs	100	97	98	fleures, floeurs, fleurx.

Commentaires généraux

Sur 46 items, quatre seulement ont un indice d'acquisition inférieur à 75 %. Ce sont les items 1 (indice 71), 9 (indice 73), 21 (indice 69) et 37 (indice 72).

L'indice du groupe garçons est inférieur à celui des filles 42 fois sur 46, égal 3 fois et supérieur par une différence insignifiante une seule fois. L'indice moyen est de 95,9 % chez les filles et de 88,5 % chez les garçons. L'écart type de la distribution des indices est de 12 chez les garçons et de 5,2 chez les filles.

Le fait de la supériorité des filles, à ce niveau, est universellement reconnu par les praticiens de l'enseignement aussi bien que par les chercheurs. Nous ne connaissons pas de travaux entrepris pour en trouver l'explication. L'écriture plus soignée des filles, leur souci de la forme, une évolution psychique plus rapide que chez le garçon qui leur donne, vers douze ans, une maturité mentale supérieure, voilà autant de facteurs qui nous paraissent reliés, à des degrés divers, à leur succès en orthographe.

Cependant, un coefficient de corrélation (Pearson) entre les deux séries d'indices garçons-filles s'élève à 0,92; il dénote que garçons et filles éprouvent des difficultés communes en orthographe.

Analyse de la réussite d'après la nature des mots

Nous présentons au tableau II une analyse de la réussite en classant les items d'après la nature du mot principal du fragment de la dictée. Par exemple, à l'item 1: "Je me méfierai toujours", le mot principal est méfierai, puisque les écoliers n'ont commis d'erreurs que presque exclusivement sur ce mot.

Tableau II

Analyse des difficultés d'après la nature des mots

Nature des mots — item	nombre	Item réussi à 90 %	Item réussi à 75 %	Cas les plus difficiles (l'indice dans la parenthèse)
PARTICIPES PASSÉS				
33-36-37	3	0	2 ou 67 %	(avons) cueilli (72)
VERBES				
1-2-4-8-9-13-16 18-21-25-28-39-45	13	7 ou 54 %	10 ou 77 %	effeuille (69) méfierai (71) onduler (72)
NOMS				
3-5-6-14-15-19 20-24-26-27-29 32-34-35-40-42 44-46	18	18 ou 100 %		bonté (92) vieillard (93)
ADJECTIFS				
7-10-12-22-23 30-31-38-41-43	10	8 ou 80 %	10 ou 100 %	tous (les temps) (85) tous (les climats) (88)
MOTS INVARIABLES				
11-17	2	2 ou 100 %		

En nous basant sur le pourcentage de réussite de chaque catégorie, si nous classons les mots par ordre de difficulté croissante, nous obtenons la gradation suivante:

I les noms et les mots invariables;
II les adjectifs;
III les verbes;
IV les participes.

Cette gradation coïncide avec celle qu'avait dressée M. Samuel Roller à la suite d'une recherche sur l'acquisition de l'orthographe chez des écoliers genevois de la cinquième à la septième année[3]. On peut conclure que l'orthographe comporte des difficultés reliées, en partie du moins, à la nature même des mots.

Remarquons que trois mots contenant des "l" mouillés (cueilli, effeuille et vieillard) apparaissent parmi les plus difficiles, chacun dans sa catégorie. Examinons d'un peu plus près cette difficulté qu'on trouve inscrite au programme de deuxième année (p. 362 du Programme d'études des écoles élémentaires, édition 1959). Deux autres fois, on la retrouve dans la dictée, aux items 14 (travail) et 25 (fille); mais en raison du taux d'acquisition élevé de ces deux items, on doit admettre que les sons "ail" et "ill" sont suffisamment acquis. En fait, si l'on examine les cacographies relevées à ces items, on constate qu'aucune erreur n'a été commise sur ces sons.

Les mots "cueilli" et "effeuille" présentent chacun une double difficulté: l'accord et l'usage. Au tableau III, nous faisons le partage de ces deux sortes d'erreurs.

---

3. _op. cit._, p. 21 - Voici cet ordre:

I les noms;
II les mots invariables;
III les déterminatifs;
IV les pronoms;
V les adjectifs qualificatifs;
VI les verbes.

Tableau III

Analyse des erreurs commises sur les items 21 et 37

		Total des erreurs	Fautes d'accord			Fautes d'usage			Les deux		
21-	effeuille	132	119	ou	90 %	7	ou	7,4 %	6		4,7 %
37-	cueilli	115	56	ou	49 %	42	ou	37 %	17	ou	14 %

La présence du pronom "les" immédiatement avant le verbe "effeuille" a semé la confusion dans l'esprit de 125 candidats; 79 l'écrivent avec la terminaison du pluriel d'un verbe; 46, avec "s", comme s'il s'agissait d'un nom. On voit ici avec quelle facilité l'élève applique un "truc" plutôt que de s'imposer l'effort de l'analyse. La véritable difficulté de ce mot réside dans l'accord et non dans le son "euil", acquis à plus de 99 %.

Pour "cueilli", si nous enlevons les fautes sur le son "euil" seulement, nous élevons l'indice à 82 %, ce qui place la difficulté à un niveau à peu près équivalent à ceux des deux autres participes passés employés avec avoir: chéri, indice 80; aimées, indice 88. Le son "euil" à lui seul entraîne 59 erreurs, ce qui établit son indice d'acquisition à 86 %.

Sur le mot "vieillard", 26 des 28 erreurs portent sur le son "ieill"; les deux autres, "vieil arbre" et "vieille âme", sont liées à une phonétique défectueuse. L'indice d'acquisition du son "ieill" devient donc 94 %.

Classons maintenant les trois sons par ordre de difficulté croissante et nous obtenons:

euil - indice supérieur à 99 %;
ieil - indice 94 %;
ueil - indice 86 %.

Nous concluons que, des cinq sons contenant des "l" mouillés dans la dictée, c'est "ueil" qui présente le plus de difficulté.

Le verbe "méfier" (item 1) présente, au futur simple et au conditionnel présent, le piège du radical qui doit conserver le "e" en plus de la difficulté de la terminaison. Sur 123 erreurs,

57 ou 46 % proviennent de l'omission de ce "e";
2 ou 1,6 % d'une terminaison fautive;
64 ou 52,4 % contiennent les deux fautes.

Au total, 121 erreurs dans le radical et 66 dans la terminaison. L'orthographe du radical comporte donc une difficulté supérieure à celle de la terminaison. Au tableau des notions grammaticales, l'enseignement du futur simple débute en troisième année (voir Programme d'études des écoles élémentaires, p. 393).

Le tableau IV compare l'indice d'acquisition du futur simple à celui de difficultés inscrites au programme de la troisième (comme l'imparfait) ou au programme de classes plus élevées.

Tableau IV

Comparaison entre l'indice d'acquisition de certaines difficultés relatives à l'étude des verbes

Item	Difficulté	Programme	Indice
1- méfierai	futur simple	3e année (p. 393)	71
4- écrivait	imparfait	3e année (p. 393)	97
8- je vois	verbes du 3e groupe	5e année (p. 393)	94
13- je dis	verbes du 3e groupe	5e année (p. 393)	88

Cette comparaison révèle qu'il n'existe pas de rapport nécessaire entre le temps consacré à voir et revoir une notation et le niveau d'acquisition atteint à un moment donné.

Quant à "onduler" (item 73, indice 73), 96 des 114 erreurs sont imputables à l'incapacité des écoliers de distinguer l'infinitif du participe passé. Cette difficulté, inscrite au programme de 4e année, atteint un indice de 77 %; cet indice comparé à ceux des participes passés employés avec avoir, difficulté étudiée en 5e année, aux items 33, 36, 37, qui sont tous supérieurs à 80 %, nous confirmons la remarque faite sur le tableau IV.

Nous ne saurions terminer cette analyse des principales difficultés de la dictée sans nous poser l'interrogation suivante: À l'item 45, quel résultat aurions-nous obtenu si, à la place du pluriel "Que de doux souvenirs" qui précède le verbe, nous avions eu un singulier? Nous sommes perplexes sur le niveau d'acquisition de l'accord du verbe avec le sujet inverti, difficulté inscrite au programme de sixième année (<u>Programme</u>, p. 395).

Conclusion

Nos deux groupes d'élèves ne constituent pas nécessairement un échantillon représentatif de la population entière des écoliers de septième année des écoles de la cité de Sherbrooke, encore moins de celle de la province de Québec. Les indices d'acquisition, les cacographies et leurs fréquences, nos observations ou constatations ne peuvent donc scientifiquement s'appliquer qu'à nos deux groupes.

Cependant, la méthode utilisée pour diagnostiquer le degré d'acquisition des notions d'orthographe et dépister leurs erreurs s'est avérée utile à des comparaisons nombreuses et pratiques. Nos étudiants pourraient l'employer avec profit au cours de leur carrière. Elle peut servir de point de départ dans la préparation de l'enseignement correctif.

L'infériorité des garçons par rapport aux filles, le manque de concordance entre le niveau d'acquisition d'une notion et le temps pris à l'étudier, la classification des difficultés orthographiques, voilà quelques-uns des problèmes que notre étude met en relief et qui mériteraient chacun d'être l'objet d'une recherche scientifique dont les conclusions contribueraient peut-être à éclairer ceux qui élaborent les programmes comme ceux qui les appliquent.

L'apprentissage de l'orthographe est difficile et ingrat. Du côté de l'élève, il est dépourvu d'intérêt intrinsèque. Qu'est-ce qui pourrait le motiver à fournir l'effort qu'exige la correction orthographique? Il n'est ni écrivain, ni journaliste, ni même épistolier. Le besoin d'orthographe est futur, et l'écolier du primaire vit dans le présent. De plus, des particularités presque innombrables en font souvent un exercice fastidieux et rébarbatif.

Du côté de l'enseignement, on s'est fixé dans des méthodes traditionnelles: copie, épellation, dictée; les procédés sensori-moteurs et audiovisuels, qui pourraient être d'un grand secours, sont encore peu connus et utilisés. Voilà d'autres aspects du problème orthographique qui pourraient inspirer les chercheurs à un moment où tout apport méthodologique sérieux serait bienvenu.

Albert Roberge
professeur
École normale de l'Université
de Sherbrooke

Sherbrooke, décembre 1963.

ERRATA

Page 2: Dans la citation, dernière ligne, lire (18,21) au lieu de (9,21).

Page 6: 3^{e} par. dernière ligne, lire celles au lieu de ceux.

Page 11: Dernier par., 2^{e} ligne, lire le vieillard au lieu de veillard.

Page 12: 1er par. 10^{e} ligne, lire l'auxiliaire au lieu de l'auxilliaire.

Page 15: 2^{e} par. 8^{e} ligne, lire examen au lieu de exament.

Page 18: 2^{e} ligne, lire informatique au lieu de information.

Page 31: Lire σ au lieu de o

Page 36: N^{o} 5, 2^{e} ligne, lire elles au lieu de ils.

Page 38: Dernier par. 2^{e} ligne, lire colonnes au lieu de collones.

" " " " 3^{e} ligne, lire Dans au lieu de Sous.

" " " " 4^{e} ligne, lire Dans au lieu de Sous.

Page 61: Dans le tableau, lire Segment 21 au lieu de 1 et Segment 37 au lieu de 2.

Page 66: Dans la citation, 11^{e} ligne, lire combinaison des deux ordres.

Gouvernement du Québec
Conseil de la
langue française